

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância

**Prática de Jogos Tradicionais em Portugal por crianças
dos 3 aos 10 anos de idade**

Ana Mafalda Simões Raposo

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Mafalda Simões Raposo

Prática de Jogos Tradicionais em Portugal por crianças dos 3 aos 10 anos de idade

Dissertação de Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância, apresentada ao
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor António Sérgio Duarte Lopes Damásio

Arguente: Prof. Doutor João da Silva Amado

Orientador: Prof. Doutor Rui Manuel Sousa Mendes

Prof. Doutor Gonçalo Nuno Figueiredo Dias

Agradecimentos

O presente trabalho é o culminar de um grande percurso que contou com o apoio de inúmeras pessoas que direta e indiretamente estiveram presentes. Deste modo, quero aqui agradecer e expressar a minha sincera gratidão:

Ao *Professor Doutor Rui Mendes*, pela disponibilidade, incentivo e auxílio prestado na orientação deste estudo.

Ao *Professor Doutor Gonçalo Dias*, pela disponibilidade e auxílio prestado na orientação deste estudo.

Ao *Professor Doutor Fernando Martins*, pela disponibilidade, paciência e tratamento estatístico dos dados.

À *Mestre Lara Neves*, pela disponibilidade e ajuda no programa estatístico.

Ao meu namorado *Marcos*, pela compreensão e apoio nas etapas mais difíceis.

A Deus, por ter estado comigo nos momentos mais difíceis da minha vida, por ter ouvido as minhas preces e me ter dado forças para chegar às metas que pensei serem inalcançáveis

Prática de Jogos Tradicionais em Portugal por crianças dos 3 aos 10 anos de idade

Resumo

O objetivo deste estudo foi averiguar a prática de Jogos Tradicionais Portugueses (JTP) ao nível do rendimento familiar (RF), da habilitação académica (HA) dos pais e tipo de habitação (TH). A amostra deste estudo foi constituída por 1021 pais de crianças ($39,55 \pm 4,98$ anos), dos 3 aos 10 anos de idade (939 mães e 82 pais). Os dados obtidos resultaram de um questionário, aplicado *online*, validado para o efeito. A análise dos dados mostrou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os RF, ao nível da prática de JTP (Kruskal Wallis $H = 4,432$, $p = 0,489$). Quando analisada a prática de JTP, ao nível da HA dos pais, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, tanto na escolaridade materna (Kruskal Wallis $H = 0,724$, $p = 0,948$), como na paterna (Kruskal Wallis $H = 0,687$, $p = 0,953$). No TH, também não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas (MannWhitney $U = 109183,500$; $z = -0,099$; $p = 0,921$). Os resultados permitem concluir que a prática de JTP não foi influenciada pelos diferentes escalões de RF, pelos diferentes níveis de HA do pai e da mãe, e pelos diferentes TH. Contudo, os dados indicaram que na maioria dos escalões de RF, as crianças praticam JTP, pelo menos uma vez por semana e, as crianças que habitam em apartamentos tendem a praticar JTP todos os dias.

Palavras-Chave: Jogos Tradicionais, Desenvolvimento Infantil, Nível Socioeconómico, Escolaridade dos Pais, Tipo de Habitação.

Traditional Portuguese Games played by children between 3 to 10 years old in Portugal

Abstract

The aim of this study was to assess the effect of socioeconomic status (SES), parents' qualifications (PQ) and habitation type (HT) on the practice of Traditional Portuguese Games (TPG). For this purpose, 1021 parents of children from 3 to 10 years of age ($39,55 \pm 4,98$ years, 932 mothers) responded to an online, previously validated questionnaire. Results showed no statistically significant differences between SES and TPG's played by children (Kruskal Wallis $H = 4,432$, $p = 0,489$). No statistically significant differences were also found between the mother's academic qualification (Kruskal Wallis $H = 0,724$, $p = 0,948$) or father's education level (Kruskal Wallis $H = 0,687$, $p = 0,953$) and the practice of TPG. Lastly, no significant differences were found HT (MannWhitney $U = 109183,500$; $z = -0,099$; $p = 0,921$). We conclude that the practice of TPG is not influenced by the different levels of SES, by the PEQ of mother or father and by different HT. However, we emphasize that in the majority of the different levels of SES, children practice TPG at least once a week and children who live in apartments tended to practice TPG on a daily basis.

Key Words: Portuguese Traditional Games, Child Development, Socioeconomic Status, Parents' Qualifications, Habitation Type

Sumário

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Sumário	v
Índice de Tabelas	vii
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS	5
2.1. Jogo	7
2.1.1. Jogo e desenvolvimento infantil	10
2.1.2. Jogo Tradicional	13
2.2 Brincar	15
2.3 Brinquedo	21
CAPÍTULO III – FATORES SOCIAIS DA PRÁTICA DE JOGOS TRADICINAIS EM FAMÍLIA	25
3.2. Nível socioeconómico	27
3.3. Escolaridade dos pais	28
3.4. Tipo de habitação	30

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA	33
4.1. Problema e pertinência do estudo	35
4.2. Objetivos	36
4.3. Hipóteses estatísticas	36
4.4. Variáveis	36
4.4.1. Variáveis independentes	36
4.4.2. Variável dependente	37
4.5. Amostra	37
4.6. Cuidados éticos	38
4.7. Instrumentos	39
4.8. Procedimentos e recolha de dados	41
4.9. Procedimentos estatísticos	41
CAPÍTULO V – RESULTADOS	43
5.2 Rendimento mensal do agregado familiar	45
5.3 Habilitações académicas	47
5.4 Tipo de habitação	52
CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO	55
6.1 Discussão	57
6.2 Conclusão	61
6.3 Limitações do estudo	62
6.4 Investigação futura	63
BIBLIOGRAFIA	64
ANEXOS	79

Índice de Tabelas

Tabela 1	Atividade lúdica sob diferentes enfoques (Friedman (1996), citado por Almeida e Shigunov (2000)).	12
Tabela 2	Teorias Clássicas do brincar (Teorias clássicas do brincar segundo Saracho, 2017) (tradução livre).	18
Tabela 3	Teorias Modernas do brincar (Teorias modernas do brincar segundo Saracho, 2017) (tradução livre).	20
Tabela 4	Tabela de classificação da dimensão do efeito (Pallant, 2010)	42
Tabela 5	Caraterização da amostra em função do rendimento mensal do agregado familiar	45
Tabela 6	Frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses ao nível do rendimento mensal familiar.	45
Tabela 7	Frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses por rendimento mensal familiar.	46
Tabela 8	Caraterização da amostra em função das habilitações académicas dos pais.	48
Tabela 9	Frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses ao nível da escolaridade materna.	48
Tabela 10	Frequência da prática de brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses por habilitação académica da mãe.	49
Tabela 11	Frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses ao nível da escolaridade paterna	50
Tabela 12	Frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses por habilitação académica do pai.	51
Tabela 13	Caraterização da amostra em função do tipo de habitação do agregado familiar	52
Tabela 14	Frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses ao nível do tipo de habitação.	52

Tabela 15	Frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses por tipo de habitação.	53
------------------	---	----

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Os Jogos Tradicionais emergem como atividades lúdicas praticadas por crianças, jovens e adultos, que se perpetuaram ao longo do tempo, através da oralidade, observação e transmissão, normalmente de pais para filhos (Bragada, 2002). Estes jogos, para além de oferecerem às crianças momentos de alegria e salutar convívio, podem desenvolver várias habilidades e aprendizagens psicomotoras (Cortesão, Amaral, Carvalho, Carvalho, Casanova, Lopes, Monteiro, Ortet, & Pestana, 1995; Guedes, 2016).

A Convenção dos Direitos da Criança, mais propriamente, o artigo 31º, indica que: *“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”* (UNICEF, 2004, p. 22).

Por seu lado, outros documentos reconhecem a relevância dos Jogos Tradicionais Portugueses, tais como a Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto, designadamente, o artigo 30º, onde se descrevem: *“Os jogos tradicionais, como parte integrante do património cultural específico das diversas regiões do País”* (Lei nº 5/2007 de 16 de janeiro), assim como, também, o Programa de Atividade Física e Desportiva do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde está implícito: *“Conhecer as tradições e o património cultural da comunidade rural e urbana”* (Maria & Nunes, 2007, p.12).

O jogo permite alcançar inúmeras aprendizagens e habilidades, nomeadamente, ao nível das destrezas motoras, agilidade, imaginação, formação da personalidade, entre outras. Estas qualidades são essenciais na vida da criança, sendo também relevantes enquanto constructo do futuro adulto (Cortesão et al., 1995). Alguns autores têm efetuado estudos relacionados com a prática de Jogos Tradicionais Portugueses, principalmente em contexto educativo. Por exemplo, Dias e Mendes (2006) analisaram a dinamização de Jogos Tradicionais no 1º Ciclo do Ensino Básico, e Almeida (2014) investigou a prática de Jogos Tradicionais no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Todavia, não obstante a importância atribuída aos Jogos Tradicionais (cf. Dias & Mendes, 2016a, 2016b), são escassos os estudos, realizados em Portugal, que retratam

a prática destes jogos ao nível de fatores do envolvimento social, tais como: i) renda familiar; ii) escolaridade dos pais e iii) tipologia da habitação. Deste modo, este estudo tem como objetivo principal analisar o efeito destes fatores em relação à prática de Jogos Tradicionais, por crianças dos 3 aos 10 anos, em Portugal.

**CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA: CONCEITOS
FUNDAMENTAIS**

2.1. Jogo

Através das suas valências, o jogo ocorre no reduto da liberdade, invenção, fantasia e disciplina (Caillois, 1990), emergindo ainda como uma atividade espontânea e essencial (Château, 1961). Além disso, é encarado como uma fonte de energia e divertimento, contribuindo para o desenvolvimento do espírito construtivo, da imaginação (Château, 1961; Caillois, 1990; Pereira & Sousa, 2015), da memória e do raciocínio (Antunha, 2000).

O jogo é ainda caracterizado pelo prazer e motivação que proporciona, permitindo exibir elevados níveis de competências (Santos, 1991; Pellegriny & Boid, 2002; Tolomei, 2017), no âmbito do desenvolvimento social, emocional, cognitivo (Wallon, 1968; Pellegriny & Boid, 2002; Pires & Serrano, 2013) e motor (Dias & Mendes, 2016a).

O jogo pode ser encarado como uma forma de encorajamento para a resolução de problemas, assimilação de novos conhecimentos, experimentação de vastas áreas motoras (Dempsey & Frost, 2002; Mendes & Dias, 2013) e construção e afirmação da personalidade humana (Château, 1961; Kishimoto, 2000; Pellegriny & Boid, 2002).

Para Caillois (1990, pp. 29-30), reforçado por Piccollo (2008), o jogo pode ser considerado como atividade:

1. Livre - ninguém deve ser obrigado a jogar, pois isso iria fazer com que a sua atratividade e alegria se perdesse;
2. Delimitada - Existe um limite de tempo e de espaço pré-definido, que deve ser respeitado;
3. Incerta - não se pode prever o desenrolar e o desfecho do jogo;
4. Improdutiva - porque não gera bens, nem riquezas, nem elementos novos de espécie alguma, e salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;
5. Regulamentada - sujeito a regras estabelecidas de antemão ou definidas pelos jogadores;

6. Fictícia - existe uma transfiguração do mundo real para um mundo imaginário, fictício.

Tendo como base a literatura (e.g., Pádua, 2009; Luiz, Santos, Rocha, Andrade, & Reis, 2014 e Dias & Mendes, 2016a), existem três autores muito referenciados no que concerne aos jogos e ao desenvolvimento humano, nomeadamente, Piaget, Wallon e Vygotsky.

Piaget (1975) defende que para os seres humanos se desenvolverem necessitam de passar por fases distintas de desenvolvimento, que vão aumentando gradualmente. Segundo este autor (1975), estes estágios são caracterizados a partir da interação que o indivíduo tem com o meio.

Assim, a conceção de Jogo, para Piaget (1975), contém as seguintes fases: i) sensório motor (0 a 2 anos); ii) pré-operatório (2 a 7 anos) e iii) operatório-concreto (7 a 12 anos). O estágio sensório motor também pode ser denominado de jogos de exercícios, pois é o primeiro período de desenvolvimento da criança onde começa a explorar os seus movimentos. Estes movimentos são reflexos e executados pelo simples prazer que a criança encontra. O estágio pré-operatório pode ser denominado por jogos simbólicos, uma vez que é nesta fase que a criança representa e simula o real, isto é, aplica a ação do “faz-de-conta” através da criatividade e imaginação. O estágio operatório concreto é denominado, também, por jogos de regras, pois é onde a criança descobre o conceito de regras e inicia o jogo em grupo, desenvolvendo algumas competências sociais (Pádua, 2009; Luiz et al., 2014; Dias & Mendes, 2016a).

No que diz respeito aos estudos de Wallon (1979), este defende que o desenvolvimento humano ocorre tanto em ambientes físicos, como sociais, sendo dois fatores cruciais para a formação da personalidade. Tendo em conta que este é um processo de construção progressiva, o autor menciona a integração de duas grandes funções, designadamente: afetividade e inteligência. A primeira está intimamente relacionada com a motricidade, uma vez que desencadeia o desenvolvimento psicológico e da ação da criança. As aquisições motoras desempenham um papel fundamental para o

desenvolvimento, pois é por meio do corpo que a criança comunica com o meio, daí a importância do brincar (Luiz et al., 2014).

A criança, no início do seu desenvolvimento, não é um ser individualizado, ou seja, nasce como um ser social e só no decorrer do seu desenvolvimento é que vai perdendo esse papel. Wallon (1979) afirma que o lúdico é sinónimo de infantil, dado que é através do brincar/jogar que as relações com o meio são estabelecidas, assim como a interação com o outro, permitindo a construção da autonomia e da própria personalidade. Pode-se afirmar que o jogo é uma atividade livre e voluntária da criança. Posto isto, Wallon (1979), citado por Luiz et al. (2014), apresenta quatro categorias de jogo:

1. Jogos funcionais – através dos sentidos, a criança explora o corpo com movimentos simples. As ações executadas pela criança proporcionam prazer, tendo assim necessidade de explorar e colocar em prática novas aquisições, como por exemplo, os sons. Estas atividades identificam-se como “lei do efeito”, que compreende repetições de ações, pela criança, devido ao prazer proporcionado, como por exemplo tocar objetos;
2. Jogos de ficção – nesta fase, predomina o “faz-de-conta”, onde existe uma representação do real através da capacidade imaginativa da criança;
3. Jogos de aquisição – esta fase está ligada à audição e visão, pois a criança utiliza estes sentidos para compreender o que a rodeia;
4. Jogos de fabricação – a criança explora diversas maneiras de criar, transformar e juntar objetos através do manuseamento. Estas produções poderão ser utilizadas nos jogos de ficção, na medida em que a criança cria e utiliza o seu próprio brinquedo da maneira que entender.

Vygotsky (1999) criticou a teoria piagetiana, na medida em que defende que a criança é um ser social desde o nascimento. Este destaca que o homem é influenciado pelo meio envolvente. Assim sendo, no caso das crianças, existe uma influência das experiências vivenciadas com os pares e família que vão interferir no modo como a criança brinca ao “faz de conta”.

Além disso, Vygotsky (1999) defende que, no jogo, a criança manifesta as suas necessidades, motivações e tendências ao mesmo tempo que se satisfaz. Por conseguinte, esta ação pode ser observada de modo a extrair informações sobre a criança, nomeadamente, os avanços nas diferentes etapas de desenvolvimento. Ao longo do tempo, a criança deixa de agir por imitação e passa a realizar conscientemente outras atividades, experimentando novas combinações e possibilidades. Por essa razão, a imitação não deve ser encarada como uma repetição mecânica dos movimentos e modelos, pois, ao imitar, constrói novas possibilidades, permitindo o desenvolvimento da criança (Luiz et al., 2014).

Em suma, estes três autores (Piaget, 1975; Wallon, 1979 e Vygotsky, 1999) defendem a importância do jogo no desenvolvimento da criança. Apesar das conceções dos autores serem diferentes, podemos concluir que todos eles descrevem o jogo como algo crucial para o desenvolvimento da criança.

A relevância do jogo é globalmente reconhecida na infância (Neto, 2001), razão pela qual desenvolvemos, sucintamente, o conceito de jogo infantil.

2.1.1. Jogo e desenvolvimento infantil

O jogo permite à criança diferenciar o que é “bem” e o que é “mal”, desenvolvendo conhecimentos de que necessita ou vai necessitar mais tarde (Kishimoto, 2000; Tolomei, 2017), podendo ser considerado como uma janela aberta para a mente das crianças, onde os seus interesses e necessidades são manifestados e onde o mundo onde vive pode ser representado (Santos, 1991; Serrão & Carvalho, 2011).

Segundo Vygotsky (1998), citado por Rolim, Guerra e Tassigny (2008), o desenvolvimento infantil, através do jogo, está diretamente ligado a incentivos e motivações. Deste modo, o interesse que uma criança de um ano tem, não é o mesmo que tem uma de dez anos. Daí a importância de observar a criança na prática de jogos, pois permite adquirir informações relevantes sobre ela, não só, no que concerne aos

seus “interesses”, mas também ao modo como encara o meio envolvente (Château, 1961; Kishimoto, 2000; Pellegriny & Boid, 2002).

O jogo faz parte do quotidiano da criança e é considerada uma atividade fundamental para o seu desenvolvimento (Serrão & Carvalho, 2011). Por outras palavras, é como se fosse tão indispensável como a água, uma forma natural de estar no mundo (Ten & Marín, 2008).

Em idades mais específicas, Cabral (1998) afirma que até aos quatro anos de idade, a criança adota um jogo simbólico muito funcional, que recorre ao exercício de movimentos e perceções. As atividades mental e motora vão-se desenvolvendo, fazendo com que a criança interiorize, de uma forma mais simples, aquilo que observa, gerando experiência mental. O mesmo autor (Cabral, 1998), assim como Ten e Marín (2008), realçam que, dos 0 aos 6 anos, a criança explora o seu corpo, faz recriações do real e experimenta novas possibilidades motoras. Antes dos 6 anos, é complicado o cumprimento de regras. Porém, se um adulto a orientar num jogo ou explicar regras bem simples, não será difícil a sua concretização (Ten & Marín, 2008).

O jogo infantil envolve brincadeira, dança, desporto e ginástica (Brotto, 2006), permitindo adquirir novos conhecimentos, explorar a sua imaginação, vivenciar experiências motoras de modo a desenvolver o domínio corporal, a capacidade psicomotora e a integração sócio-motora da criança (Dias & Mendes, 2010; Mendes & Dias, 2013).

Friedmann (1996), citado por Brotto (2006), indica os principais aspetos sobre o jogo infantil:

1. Sociológico - o contexto social influencia a brincadeira das crianças;
2. Educacional - o jogo contribui para a educação, permitindo desenvolver a criança;
3. Psicológico - a personalidade e as emoções de cada criança podem ser compreendidas através do jogo;
4. Antropológico - diferentes culturas são manifestadas nos jogos.

5. Folclórico – o jogo é encarado como expressão da cultura infantil, das tradições e dos costumes

Friedman (1996), citado por Almeida e Shigunov (2000), apresenta exemplos de brinquedos em cada um dos cinco aspetos referidos anteriormente (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Atividade lúdica sob diferentes enfoques (Friedmann (1996), citado por Almeida e Shigunov (2000)).

Aspetos	Atividade/objeto	Brinquedo	Resultado
Sociológico	Representações sociais	Bonceas, carrinhos	Socialização, interiorização dos valores mercadológicos
Educacional	Ampliação do conhecimento	Quebra-cabeça, jogos de montar, caça ao tesouro	Adquirir conhecimentos específicos de determinadas habilidades cognitivas e motoras
Psicológico	Compreensão das emoções e personalidade da criança	Jogos de confronto, jogos de competição	Raiva, medo, cooperação, perder, ganhar
Antropológico	Reflexo dos costumes	Brincar de casinha, representações da vida dos adultos	Conhecimento das características de cada cultura
Folclórico	Expressão da cultura infantil através das gerações, bem como tradições e costumes	Pião, cavalo de pau, amarelinha	Manutenção das tradições e costumes das brincadeiras.

Kishimoto (1993), citado por Tolomei (2017), recorre à antropologia e à transmissão oral como responsáveis pela transmissão dos jogos às diferentes gerações, ao afirmar que: *“Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo, pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo”* (Kishimoto, 1993, p. 15).”

A atividade lúdica e a atividade infantil emergiram na cultura. Os jogos são o verdadeiro exemplo disso, pois são estes que produzem a cultura e não o contrário (Brougère, 1998; Silva, 2017). No contexto lúdico, as crianças reproduzem o real, isto

é, a base da criatividade e da imaginação partem das vivências da criança (Cerisara, 2002).

Face ao exposto, pode-se concluir que o jogo deve ser encarado como uma atividade social humana baseada na cultura, *“a partir da qual a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios”* (Cerisara, 2002, p.6).

2.1.2. Jogo Tradicional

Os Jogos Tradicionais podem ser definidos como atividades lúdicas, recreativo-culturais praticadas por crianças, jovens e adultos, que se preservam de geração em geração, através da transmissão, imitação e observação (Bragada, 2002). Estes perpetuam a cultura infantil com a sua estrutura inicial ou com modificações, recebendo novos conteúdos (Kishimoto, 2017).

Os Jogos Tradicionais são considerados um património lúdico, praticado há séculos por todo o mundo, fiéis à sua autenticidade, à sua dinâmica e regras que reflete uma civilização (Guedes, 2016), *“sendo os responsáveis pela transmissão da cultura de um povo”* (Pinto, 2003, p.8). Ou seja, têm uma grande importância no processo histórico-cultural (Jesus, 2010). De realçar que a experiência acumulada no tempo pelo grupo social, deve ser transmitida à geração seguinte, de modo a dar continuidade histórica (Iturra, 2007).

Para Guedes (2016, p. 100), os Jogos Tradicionais têm objetivos e resultados específicos em diferentes níveis:

1. Intelectual - existe solicitação da memória, atenção, imaginação e antecipação; *“apreensão lógica dos múltiplos dados físicos e matemáticos”*;
2. Afetivo - motivação; alegria de jogar; sentido musical;
3. Social - entreatajuda, cooperação, solidariedade, adaptação ao/os outro/os
4. Fisiológico- diversidade de ações; dinamismo;

5. Sensorial - coordenação das sensações visuais, táteis e auditivas; solicitação do sentido tátil;
6. Motor - desenvolvimento da direção, coordenação, precisão e independência segmentar; coordenação global; afirmação da lateralização; facilita a auto correção e adaptação contínua (reação ao imprevisto).

Guedes (2016) destaca ainda que estes jogos possuem outras grandes potencialidades, tais como o facto de serem acessíveis a todos e um meio privilegiado de socialização, permitindo a valorização da aptidão física e possibilitando a cada jogador a criação de novas palavras e, eventualmente, acrescentar outros pormenores às regras.

Estes jogos, contribuem, também, para a interação em grupo, aquisição de disponibilidade corporal, desenvolvimento e sentido rítmico, enriquecimento da linguagem e para a formação da personalidade (Guedes, 1987), aspetos que, seguidamente, vão ser descritos com maior detalhe.

Nos Jogos Tradicionais Cantados, os intervenientes desempenham papéis perante todos os participantes, independentemente de se tratar de uma ação individual ou coletiva. Deste modo, contribuem para a sociabilização (Santos, Matos, & Almeida, 2009).

Alguns jogos necessitam do domínio da coordenação dinâmica geral e de envolver as diferentes partes do corpo para realizar gestos básicos ou movimentos, como por exemplo, no jogo das pedrinhas, onde a criança manipula as pedras, de modo a descobrir o que a sua mão é capaz de fazer. Outros jogos, que necessitam deste domínio, permitem desenvolver a independência e a lateralização (Guedes, 1987).

Os Jogos Tradicionais que incluem lengalengas, canto e/ou diálogo contribuem para a aquisição da linguagem oral, uma vez que exige a articulação de frases e palavras com ou sem rima. As danças de roda fazem com que a criança seja sensível à pulsação e ao ritmo da música que cantam. Além disso, estas danças proporcionam exercício físico (Martins & Lammel, 2013).

Estes jogos auxiliam na formação e personalidade da criança, na medida em que existem situações onde é necessário escolher um colega, desempenhar um determinado papel e até mesmo quando ganham ou perdem, exigindo um determinado controlo (Guedes, 1987).

Resumindo estes últimos parágrafos, o desenvolvimento infantil engloba fatores de ordem motriz, psicomotora e sociomotora (Guedes, 1987; Vaz, 2014).

Cabral (1998), citado por Vaz (2014), afirma que, face ao interesse educacional, cultural, recreativo e social que este tipo de jogos propicia, cabe à sociedade conceder-lhes uma maior atenção e preservação para manter este legado histórico.

Como referimos anteriormente, quer a Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto (artigo 30º), quer o Programa de Atividade Física e Desportiva do 1º Ciclo do Ensino Básico, no quadro das Atividades de Enriquecimento Curricular, enaltecem a relevância da prática dos Jogos Tradicionais Portugueses e, como tal, da sua promoção e preservação.

Existem dois termos que estão diretamente associados ao jogo, nomeadamente: brincar, cujo acto, em si mesmo, é designado frequentemente por brincadeira e, o brinquedo. A sua interligação é constante, mas importa clarificar cada um dos conceitos, pelo que lhe dedicamos os dois próximos capítulos.

2.2 Brincar

Brincar é considerado um momento de lazer repleto de criatividade e imaginação, onde se pode aprender através da diversão (Périco, 2017), sendo fundamental na cultura infantil, uma vez que contribui para a formação da personalidade (Dantas, 2016). Enquanto brincam, as crianças parecem exibir níveis de competência, que são muitas vezes mais elevados do que os exibidos noutros contextos (Pellegriny & Boid, 2002), sentem-se realizadas, gostam, sentem prazer (Abreu, Almeida, Roberto, Oliveira, Dacio, Maia, Santos, Silva, Ferreira, Assis, Pereira, & Veras, 2014), para além de

libertarem o excesso de energia (Teixeira & Barroco, 1987). Elas são seres autónomos, que através do brincar, fazem as suas próprias construções e tomam as suas próprias decisões (Ribeiro, 2017; Palma, Almeida, Turceni, & Pontes, 2015), têm a liberdade para escolher a quê e como quer brincar, sem ninguém fazer nenhum juízo de valor (Ten & Marín, 2008).

O brincar faz parte não só da vida da criança, como também do adulto. O adulto pode estar presente nas brincadeiras da criança, pois para além de ser uma oportunidade de reforçar laços efetivos é também uma atividade mais prazerosa para ela (Zats, Zats, & Halaban, 2006; Ribeiro, 2017).

Sabemos que brincar é inerente à brincadeira. A brincadeira dá alegria, contentamento, descanso, liberdade, paz com o mundo (Zats et al., 2006), divertimento (Jesus, 2010), integração (Pereira & Sousa, 2015), prazer (Kishimoto, 2017) e permite o desenvolvimento da socialização, interação, imaginação e fantasia (Santos & Sobrinho, 2017).

A brincadeira pode ser considerada como uma atividade completa, pois é por meio dela que a criança aprende e desenvolve habilidades motoras, sociais e intelectuais, favorece as descobertas, cria desafios cruciais para o seu desenvolvimento (Zats et al., 2006; Abreu et al., 2014), possibilitando o resgate de valores que futuramente serão úteis para a vida da criança (Ribeiro, 2017).

Diversas teorias foram defendidas no que concerne ao brincar, a fim de fornecer informações sobre o comportamento da criança em contexto de brincadeira (Saracho, 2017). Estas teorias foram categorizadas em: (i) teorias clássicas e (ii) teorias modernas.

Seguidamente apresentamos, sucintamente, as teorias clássicas que se propõem a refletir acerca do propósito da brincadeira infantil.

1. Teoria do excesso de energia de Schiller (1795) e mais tarde por Spencer (1860): os seres humanos são naturalmente ativos. A criança tem um excesso de vitalidade que faz com que as energias sejam acumuladas. Deste modo, ela

procura a brincadeira como forma de equilíbrio (Brogère, 1993, citado por Volpato, 2017). Schiller acrescentou a esta teoria a brincadeira como “*gasto de energia abundante sem propósito*” (Mellou, 1994, p. 91);

2. Teoria do relaxamento de Lazarus (1883): a brincadeira é usada para repor as energias gastas em atividades. Quando a energia acaba, é necessário procurar maneiras de a restaurar, tanto física como psicologicamente (Mellou, 1994; Saracho, 2017);
3. Teoria da Recapitulação de Hall (1920): a brincadeira deve ser entendida em termos de atividades passadas da espécie humana, ou seja, existem relações entre “*os períodos de evolução histórica da humanidade e as características dos jogos de crianças*” (Volpato, 2017, p. 37). As crianças atuam em estágios de desenvolvimento nas suas brincadeiras, libertando-as de quaisquer impulsos primitivos que na sociedade moderna não é aceitável (Saracho, 2017);
4. Teoria da prática ou do pré-exercício de Gross (1898, 1901): através da brincadeira, as crianças praticam habilidades que necessitam de desenvolver para a vida adulta, como por exemplo quando estão a dramatizar o papel dos pais (Mellou, 1994; Volpato, 2017; Saracho, 2017);

Para uma melhor análise das teorias clássicas, apresentamos seguidamente uma síntese (Tabela 2) extraída de uma obra de Saracho 2017, tendo a mesma autora referenciado as mesmas teorias numa outra obra em 2012.

Tabela 2. Teorias clássicas do brincar (Teorias clássicas do brincar segundo Saracho, 2017) (tradução livre).

Teorias	Autores	Objetivos do brincar
Teoria do excesso de energia	Schiller (1795) Spencer (1860)	Eliminar o excesso de energia.
Teoria do relaxamento	Lazarus (1883)	Recuperar a energia para continuar novamente.
Teoria da recapitulação	Hall (1920)	Descontinuar habilidades e impulsos primitivos que os indivíduos herdaram da civilização e preparar para os esforços da sociedade moderna.
Teoria da prática ou pré-exercício	Gross (1896,1901)	Preparar as crianças para os esforços da vida adulta de uma maneira instintiva.

Johnson, Christie e Yawkey (1999), citado por Santos (2005), atribuem importância às teorias clássicas uma vez que trazem perspectiva histórica das ideias relativas ao brincar. As teorias modernas foram baseadas nestas discussões mais antigas.

As teorias modernas tentam aprofundar mais o desenvolvimento em contexto de brincadeiras (Santos, 2005):

1. Teoria psicanalítica de Freud (1961): o brincar desempenha um papel fundamental ao nível do desenvolvimento emocional das crianças, permitindo que estas superem experiências traumáticas; lidem com frustrações (Mellou, 1994; Santos, 2005; Saracho, 2017). Por exemplo: se uma criança sofrer de maus tratos físicos por um dos progenitores, ela pode agredir uma boneca, a fim de transferir estes sentimentos negativos para o objeto (Mellou, 1994);
2. Teoria cognitiva de Piaget (1951, 1962): o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo. Na visão de Piaget, as crianças não aprendem novas habilidades quando brincam, mas praticam e consolidam habilidades adquiridas recentemente (Santos, 2005);
3. Teoria da modulação de excitação de Berlyne (1960) e modificada mais tarde por Ellis (1973). O primeiro autor defende que o brincar é causado por uma

necessidade ou impulso do sistema nervoso central. Quando há a presença de um objeto, a criança tem tendência a ficar agitada e curiosa, daí a necessidade de o explorar de todas as formas. A falta de estimulação reduz os níveis, o que leva ao aborrecimento. Ellis (1973) também é defensora desta teoria ao afirmar que o próprio brincar procura estímulos e que os objetos proporcionam à criança a sua exploração, aumentando a excitação. As crianças necessitam de receber uma infinidade de novidades e complexidades para melhorar o raciocínio. Quando existe uma estimulação adequada no brincar, o potencial das crianças pode ser evidenciado. De realçar que o excesso de estimulação leva as crianças a prestarem menos atenção ao seu ambiente. Ambos defendem que a excitação só é elevada se houver estimulação (Mellou, 1994; Saracho, 2017);

4. Teoria metacomunicativa de Bateson (1955): promover a habilidade de compreender múltiplos níveis de significado. A brincadeira é influenciada pelo ambiente em que ocorre (Mellou, 1994; Santos, 2005). Bateson (1955) considera o brincar auxiliador da aprendizagem, originando a mudança do comportamento lúdico no decorrer do tempo (Mellou, 1994).

A tabela 3 apresenta, resumidamente, as teorias modernas descritas anteriormente.

Tabela 3. Teorias modernas do brincar (Teorias modernas do brincar segundo Saracho, 2017) (tradução livre).

Teorias	Autor	Objetivo do brincar
Psicanalítica	Freud (1961)	Ajudar as crianças a lidar com problemas surgidos em estágios anteriores e que foram retidos no seu subconsciente. Pelas crianças, jogo é usado como um dispositivo para conquistar o seu próprio sentimento oculto relacionado com determinadas ações.
Cognitiva	Piaget (1951, 1962)	Estimular o desenvolvimento cognitivo e o pensamento abstrato das crianças. Na infância, as crianças obtêm significados a partir das suas experiências. A brincadeira do faz-de-conta ajuda-as a realizar interpretações face aos objetos. O brincar é a representação do imaginário e dos problemas da vida real.
Modulação de excitação	Berlyne (1960); Ellis (1973)	O brincar faz o organismo procurar fontes de excitação para adquirir determinadas informações. É uma atividade de procura de estímulos que oferece à criança oportunidades de manipular objetos e ações de maneiras novas e raras. Ao brincar são expandidos tanto os níveis de estimulação como de excitação.
Metacomunicativa	Bateson (1955)	O brincar ao faz-de-conta é baseado pelas interações das crianças. Na brincadeira, as crianças aprendem a funcionar, ao mesmo tempo, em dois níveis: (1) fingir o significado de objetos e ações e (2) vida real (como identidades reais e propósito real de objetos e ações). Os rumos e experiências das crianças dependem da situação e do contexto da sua brincadeira de faz-de-conta.

Em suma, considerando o preconizado pelos autores mencionados no quadro das teorias apresentadas, em todas estas teorias o brincar é considerado um momento de prazer, agradável e voluntário. As crianças passam muito tempo envolvidas em brincadeiras, porque é a maneira como elas interagem com elas mesmas e com o mundo.

Além disso, através do brincar, as crianças aprendem a aprender (Mellou, 1994). As brincadeiras devem ser incluídas na vida da criança, pois além dos benefícios anteriormente mencionados, desenvolve o conhecimento enquanto indivíduo no meio e na cultura em que está inserida (Ribeiro, 2017). O brinquedo assume muitas vezes um papel central nas brincadeiras das crianças, razão pela qual desenvolvemos este conceito de seguida.

2.3 Brinquedo

O “Brinquedo” pode ser considerado como um objeto mais ou menos estruturado que serve de suporte às brincadeiras (Amado, 2015), um acessório específico do acontecimento lúdico (Miranda, 2015), uma peça que serve de elo entre a fantasia e a realidade (Pinto, 2003). Têm como intuito a diversão, sendo considerados objetos iniciáticos às condutas da sociedade (Teixeira & Barroco, 1987).

No que respeita ao fator de construção de brinquedos, pode-se afirmar que este processo concede uma grande satisfação para a criança, é como se houvesse uma certa cumplicidade entre ela e o brinquedo (Miranda, 2015). A criança é a responsável por dar vida ao objeto (Pinto, 2003).

É relevante o papel do adulto na brincadeira da criança. É possível que o brinquedo possa ser considerado um objeto inútil, algo de pouco valor, porém, as crianças têm outra visão sobre o mesmo, encaram-no como um objeto de inspiração, algo bastante admirado por ela. É por esta razão que os pais devem incluir os brinquedos nas vidas dos seus filhos, uma vez que eles os utilizam para encarar a realidade, explorar o mundo (Waksman & Harada, 2005; Abreu et al., 2014).

É de destacar ainda que, a partir da utilização dos brinquedos, as crianças desenvolvem a linguagem, testam os seus medos, estimulam a curiosidade e a autoconfiança (Zats et al., 2006), criando uma relação íntima entre ambos (Kishimoto, 2017). Outro ponto vital é a aproximação entre pais e filhos; a criança gosta de sentir que o adulto se interessa pelas suas atividades e que valoriza o ato de brincar e o brinquedo. O papel dos pais que lidam com as crianças é entender quais os brinquedos mais apropriados para cada faixa etária de modo a fornecer brinquedos estimulantes e adequados (Waksman & Harada, 2005).

Com o passar do tempo, a criança adquire novas competências, habilidades e preferências, daí a importância da existência de diferentes brinquedos para cada faixa etária. Segundo Waksman e Harada (2005), para crianças com menos de um ano, o adequado serão objetos presos ao berço, chocalhos, livros com imagens bem definidas,

brinquedos de apertar ou empurrar/puxar, blocos de plástico, brinquedos que produzem sons, mordedores e outros objetos com formatos diferentes. Para crianças entre um e três anos, o adequado será brinquedos de empilhar, empurrar/puxar, encaixar, livros, triciclo, objetos de plástico ou borracha que representam o real para o “faz-de-conta”, brinquedos musicais, massas de modular e jogos simples (quebra-cabeças, dominó, memória). Dos três aos cinco anos, os brinquedos mais adequados são aqueles que desenvolvem a coordenação e musculatura, tais como as bicicletas e triciclos; os que estimulam o desenvolvimento da motricidade fina tais como os blocos, livros e quebra-cabeças; e aqueles que trabalham a criatividade, imaginação e expressão tais como os carros, marionetas e bonecos. Dos seis aos dez anos, os jogos de tabuleiros e cartas, jogos eletrónicos, livros e jogos de estratégia são os mais adequados (Waksman e Harada, 2005).

Waksman e Harada (2005) indicam que cada brinquedo tem as suas formas de utilização, propósito e conseqüentemente vantagens. No entanto, é de realçar que existem brinquedos que facilitam mais a socialização das crianças em determinadas atividades do que outros. Haywood e Getchell (2004) afirmam que os pais gostam que os brinquedos da sua infância estejam presentes na vida dos filhos, ajudando a perpetuar a tradição. Por exemplo, o pai pode oferecer ao filho um carro de madeira, relembrando-o das horas que passou a brincar com aquele objeto quando era criança, apesar do mercado poder oferecer brinquedos mais complexos e modernos.

Para Amado (2015, 2016), os brinquedos tradicionais subdividem-se em:

1. Brinquedos Populares, que são produzidos pelas crianças ou familiares e amigos, tendo como base desperdícios caseiros e/ou elementos naturais, onde a criatividade é colocada à prova;
2. Brinquedos Artesanais, que resultam de uma mão-de-obra adulta, ou seja, objetos produzidos para as crianças que por norma se encontram em feiras ou romarias;
3. Brinquedos Industrializados, que são objetos produzidos em série, provenientes de fábricas destinados à comercialização.

“A antropologia regista que, mesmo na Pré-História, o homem construía os seus brinquedos com materiais que lhe estavam disponíveis, como argila e pedra” (Miranda, 2015, p. 7). Face ao exposto, a brincadeira e o brinquedo estão e sempre estiveram presentes na vida do Homem, este brinca desde sempre (Carvalho, 2016).

Concluindo, o jogo, o brinquedo e a brincadeira são indispensáveis para o desenvolvimento infantil, são elementos de uma cultura lúdica (Palma et al., 2015).

Para Costa e Nobre (2014), os brinquedos, o espaço da casa, a interação com os outros e a liberdade de movimentos da criança são fatores que influenciam o seu desenvolvimento. Estes são diferentes de família para família, dependendo do nível socioeconómico, habilitação académica e outros aspetos sociais, razão pela qual abordaremos os temas seguintes.

**CAPÍTULO III – FATORES SOCIAIS DA PRÁTICA DE JOGOS
TRADICIONAIS EM FAMÍLIA**

3.2. Nível socioeconómico

As práticas individuais e/ou coletivas e o desenvolvimento da criança são influenciados pelo contexto social, económico e cultural. Por conseguinte, variáveis como a escolaridade dos pais, nível socioeconómico e o meio onde se reside condicionam oportunidades e escolhas de atividades de tempo livre (Moreira, 2006; Neto, 2007; Pilatti, Haas, Sacheti, Fontana, Oliveira, & Schiavinato, 2011).

O nível socioeconómico continua a ser um tema de interesse para quem estuda o desenvolvimento infantil, uma vez que a literatura revista (e.g. Martins, Costa, Saforcada & Cunha, 2004; Pizzo et al., 2015) indica que as famílias com um nível socioeconómico mais alto proporcionam aos filhos diversas experiências, ajudando no desenvolvimento dos mesmos, contrariamente às famílias com um nível socioeconómico mais baixo, pois não têm acesso a tantos recursos, impedindo-as de conceder aos seus filhos tantas experiências (Bradley & Corwyn, 2002). A carência de brinquedos por falta de posses pode limitar a oportunidade que as crianças têm para se desenvolverem (Haywood & Getchell 2004; Freitas, 2011).

De acordo com Martins et al. (2004) e Defilipo, Frônio, Teixeira, Leite, Bastos, Vieira e Ribeiro (2012), as crianças inseridas numa família com um nível socioeconómico mais baixo estão expostas a ambientes de risco, uma vez que as dificuldades monetárias prejudicam o bem-estar psicológico dos pais e o ambiente interpessoal em casa. Os mesmos autores (Martins et al., 2004; Defilipo et al., 2012) realçam que o desenvolvimento infantil, e as condições que o potenciam, requerem do ponto vista social e económico investimentos e políticas para a infância. Previsivelmente, um contexto de economia débil amplifica a vulnerabilidade da população, e em particular das crianças, no seu desenvolvimento, inclusive no motor.

Os pais com níveis socioeconómicos mais elevados valorizam mais a autonomia dos filhos, proporcionando-lhes experiências exploratórias. Por sua vez, pais com níveis socioeconómicos mais baixos, *“tendem a valorizar mais as atitudes de obediência/subserviência na educação dos seus filhos, reduzindo assim as oportunidades de exploração.”* (Gonçalves & Coimbra, 2007, p.4).

Pilatti et al. (2011) e Pizzo, Contreira, Rocha, Junior e Vieira (2015), afirmam que os agregados familiares com um nível socioeconómico médio e alto tendem a propiciar ambientes com meios favoráveis ao desenvolvimento motor. Porém, Estevão e Luz (2014) contrariam esta afirmação, na medida em que afirmam que crianças inseridas em famílias com um nível socioeconómico mais baixo podem apresentar valores superiores ao nível do desenvolvimento motor, uma vez que não possuem tantos recursos como as crianças com um nível socioeconómico mais elevado. Quando as características do ambiente são positivas, independentemente do nível socioeconómico do agregado familiar, estas podem contribuir como fatores estimulantes para o desenvolvimento (Marturano, 1999; Matsukura, Fernandes, & Cid, 2014).

Freitas (2011) evidencia que o nível socioeconómico dos pais está relacionado com o maior acesso a informações e maior conhecimento relativamente aos mecanismos que podem proporcionar um desenvolvimento motor e um ambiente estimulante aos filhos. De realçar, que este fator influencia também o acesso à educação, saúde e alimentação. (Defilipo et al., 2012).

O nível socioeconómico está intimamente relacionado com a escolaridade dos pais. Tendencialmente, os vencimentos do trabalho de sujeitos com habilitações literárias mais elevadas são, também eles, mais elevados (Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Freitas, 2011; Santos, 2014).

3.3. Escolaridade dos pais

Os pais podem promover o desenvolvimento da criança através de brinquedos e interações estimulantes que, para além de reforçar os laços efetivos, contribuem para o envolvimento da criança na atividade e eleva o interesse conduzindo à aquisição de diversas competências (Rolim et al., 2008). Estas interações podem ser influenciadas pelo nível de escolaridade dos pais.

Os pais procuram proporcionar aos filhos brinquedos e brincadeiras que sejam adequadas ao seu desenvolvimento (Gosso, Morais, & Otta, 2006), sendo que os pais com um nível de escolaridade mais elevado tendem a responder às necessidades dos filhos com mais facilidade por possuírem acesso a mais informações. Tal facto pode influenciar o modo de como este participa, direta ou indiretamente, no desenvolvimento do filho (Santos, 2015; Santana, Silva, Moreira, Lima, & Silva, 2017).

Alguns estudos têm evidenciado a influência da escolaridade dos pais com o desenvolvimento dos filhos. Batista (2009) concluiu, através de um estudo, que a escolaridade dos pais está relacionada com a diversidade de estímulos lúdicos proporcionados aos filhos. Neste sentido, pais com mais habilitações tendem a proporcionar aos filhos um ambiente domiciliar mais favorável à absorção de conhecimentos e brincadeiras (Reis & Ramos, 2011). Os que possuem menos habilitações tendem a ter brincadeiras pouco diversificadas com os filhos comparativamente aos pais com habilitações superiores (Batista, 2009).

O estudo de Freitas (2011) indicou que a quantidade de brinquedos é influenciada pelo nível socioeconómico e escolaridade dos pais, pois quanto maior forem estes fatores, maior a diversidade de brinquedos disponibilizados.

Monteiro, Fernandes, Veríssimo, Costa, Torres e Vaughn (2010) demonstraram que, quanto maior a escolaridade paterna, maior o envolvimento em atividades que requerem disciplina/educação e menor o envolvimento em brincadeiras. Talvez o motivo predominante seja o investimento em atividades de organização/planeamento, influenciando diretamente a falta de disponibilidade para a interação com os filhos em contextos de brincadeira. No que concerne ao envolvimento materno, constatou-se que, quanto maior a habilitação literária da mãe, maior a participação em rotinas e organização das crianças e no lazer no exterior (Monteiro et al., 2010).

No estudo de Moreira (2006), verificou-se que as crianças que estão inseridas em famílias com um nível de escolaridade elevado e médio são as que praticam atividade lúdico-desportiva e que diversos fatores estavam associados à não prática de atividade

lúdico desportiva, nomeadamente, o fator económico e a indisponibilidade dos pais para os levarem a espaços livres.

3.4. Tipo de habitação

As brincadeiras das crianças dependem, maioritariamente, das características físicas do espaço (topografia, dimensão, materiais presentes) e de características sociais (localização, cultura, pessoas) (Bichara, Modesto, França, Medeiros, & Cotrim, 2011).

De todos os locais frequentados pela criança, o da casa é o mais influente no desenvolvimento infantil, uma vez que é lá que passa maior parte do seu tempo. Por conseguinte, a habitação é um agente influenciador do desenvolvimento e aprendizagem da criança (Rodrigues & Gabbard, 2009). Uma criança privada de um espaço adequado para brincar, tem uma menor probabilidade de se envolver em atividades mais práticas, motoras (Haywood & Getchell, 2004).

Rodrigues e Gabbard (2009) indicam que existem cinco fatores que devem estar estruturados: espaço exterior, espaço interior, variedade de estimulação, brinquedos de motricidade fina e brinquedos de motricidade grossa. Cada uma destas estruturas está associada à habitação e indica o modo como as famílias fornecem estímulos às crianças. Assim sendo, o espaço da casa, interação com os outros, a brincadeira e a liberdade de movimentos estão presentes na vida de todas as crianças, mesmo que existam diferenças em algumas famílias no que respeita ao nível socioeconómico, habilitação académica e aspetos culturais (Rodrigues & Gabbard, 2007; Costa & Nobre, 2014).

Relativamente ao espaço da casa, se os espaços físicos forem amplos e adequados podem conceder à criança maiores estímulos. Em contrapartida, espaços inadequados e com poucos estímulos, podem comprometer o seu desenvolvimento, daí a tipologia das habitações familiares serem importantes e influenciadoras (Soares, Flôres, Piovesan, Corazza & Coppeli, 2013).

Antigamente, a criança tinha à disposição espaços amplos para brincar, tais como o quintal, praça e rua, onde eram exploradas as suas habilidades motoras. Hoje em dia, as crianças adotam hábitos mais sedentários, talvez devido à modernização, urbanização e avanços tecnológicos (Spence & Lee, 2003; Buitoni, 2006).

A questão que se pode colocar é se de facto a tipologia da habitação pode influenciar o desenvolvimento infantil. Dois estudos brasileiros vieram responder indiretamente a esta questão. Ambos da autoria de Fortes, Pedroso e Panda (2015, 2016), revelaram que crianças que habitam em vivendas possuem lugares no exterior para brincar, enquanto as crianças que moram em apartamentos necessitam de encontrar zonas comuns para brincar, tais como parques. Compete aos pais concederem estes espaços de lazer aos filhos, pois quando a habitação não compreende uma área exterior ou um espaço adequado para desenvolver atividades livres, a criança acaba por ceder aos jogos e equipamentos eletrónicos que na sociedade de hoje são bastante comuns. Se a criança crescer neste contexto, vai certamente levar este hábito para a vida adulta (Cabral, 1998). Face a esta limitação, as crianças estão confinadas a realizar atividades que requerem pouco espaço e equipamentos (Haywood & Getchell, 2004).

Fortes et al. (2015) afirmam que as crianças que vivem na periferia da cidade dispõem de um espaço amplo para as brincadeiras e aparentam um desenvolvimento motor mais desenvolvido do que as crianças que vivem no centro da cidade, uma vez que estas têm um espaço mais limitado tanto para desenvolver movimentos motores como também para brincar.

Em Portugal, são escassos os estudos referentes ao tipo de habitação. No entanto, relativamente às zonas urbanas e rurais, existem alguns estudos, nomeadamente, o de Rodrigues, Bezerra e Saraiva (2005), que analisou a influência do meio na aptidão física referente a rapazes dos 7 aos 10 anos, tendo concluído que haviam algumas diferenças: os rapazes do meio urbano foram superiores nas categorias de agilidade e força inferior, enquanto que os rapazes do meio rural superaram-se na velocidade, força superior e resistência aeróbica.

O estudo de Arez e Neto (2012) concluiu que crianças que moram em meios rurais são ligeiramente mais autónomas e têm mais possibilidades motoras do que as crianças que moram em meios urbanos. Também verificaram que as crianças da zona rural percebem mais possibilidades de ação no espaço exterior (bairro/imediações da habitação/rua) e as crianças da zona urbana no interior da habitação.

Em suma, os estudos relacionados com a tipologia da habitação e/ou zonas rurais e urbanas prendem-se com atividades físicas e motoras. Não foi encontrado nenhum estudo publicado referente às Brincadeiras e Jogos Tradicionais associados ao tipo de habitação, pelo que consideramos relevante realizar o presente estudo.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

4.1. Problema e pertinência do estudo

Alguns estudos (e.g., Dias & Mendes, 2010; Almeida, 2014; Dias, Mendes, & Vasconcelos, 2016) têm comprovado a importância dos Jogos Tradicionais no desenvolvimento infantil, principalmente no que concerne ao contexto escolar. Estes investigadores realçaram ainda a importância da prática destes jogos em contexto educativo, especialmente no desenvolvimento de habilidades motoras. Neste contexto, o estudo de Almeida (2014) concluiu que maior parte dos professores lecionam estes jogos de modo a aperfeiçoar as habilidades, assim como de transmitir uma cultura lúdica. No entanto, deve ser realçado que não compete apenas aos professores esta transmissão, os pais têm também um papel fundamental.

A revisão da literatura permite-nos concluir que os Jogos e Brinquedos Tradicionais trazem grandes benefícios ao desenvolvimento das crianças. Todavia, pouco se sabe sobre a importância dada pelos pais e se existem fatores ambientais que podem restringir esta prática.

Vaz (2014) identificou os Jogos e Brinquedos Tradicionais praticados em três sucessivas gerações, assim como a transmissão dos mesmos de pais para filhos. Concluiu que alguns pais ensinaram Jogos Tradicionais aos filhos e que as crianças não constroem Brinquedos Tradicionais Portugueses. Contudo, a amostra restringiu-se a uma vila portuguesa no Alentejo, razão pela qual decidimos estudar o fenómeno em Portugal, motivando a realização deste trabalho.

Até ao presente momento, não foram encontrados estudos publicados em Portugal que analisassem o tipo de habitação, nível socioeconómico e escolaridade dos pais em relação ao brincar e jogar com Jogos Tradicionais. Assim, o presente estudo torna-se relevante por proporcionar novos parâmetros sobre o papel que os fatores mencionados anteriormente possuem sobre a prática de Jogos e Brinquedos Tradicionais, além de verificar se estes fatores são elementos influenciadores desta prática.

4.2. Objetivos

Este estudo teve os seguintes objetivos:

1. Comparar os estratos de rendimento do agregado familiar ao nível da frequência de Jogos Tradicionais por crianças;
2. Comparar os níveis de escolaridade do pai e da mãe ao nível da frequência de Jogos Tradicionais por crianças;
3. Comparar os diferentes tipos de habitação ao nível da frequência de Jogos Tradicionais por crianças.

4.3. Hipóteses estatísticas

1. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estratos do rendimento do agregado familiar ao nível da frequência de Jogos Tradicionais por crianças;
2. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de escolaridade da mãe e do pai ao nível da frequência de Jogos Tradicionais por crianças;
3. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os tipos de habitação ao nível da frequência de Jogos Tradicionais por crianças.

4.4. Variáveis

4.4.1. Variáveis independentes

As variáveis independentes corresponderam ao nível de escolaridade da mãe (1) e do pai (2), ao rendimento familiar (3) e, ao tipo de habitação (4).

4.4.2. Variável dependente

A variável dependente correspondeu às respostas dos pais que obtivemos dos questionários.

4.5. Amostra

Participaram, voluntariamente, no questionário, 1466 pais de crianças, de ambos os sexos, com idades até aos 10 anos, residentes em Portugal. Por opção nossa, foram excluídas as respostas dos pais de todas as crianças com idade inferior a 3 anos, considerando como referência a prática de Jogos Tradicionais prescrita para o Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto regime oficial de ensino em Portugal. Esta seleção deve-se também ao facto de a aquisição de habilidades motoras fundamentais estarem praticamente asseguradas a partir dos 3 anos de idade, uma vez que os Jogos Tradicionais implicam ter uma base estrutural para as realizar. Foram também excluídos dois participantes, por serem os únicos a terem como habilitação académica o 1º e 2º ciclo. Deste modo, o presente estudo contou com a participação de 1021 pais de crianças dos 3 aos 10 anos de idade.

Perante o exposto, a amostra foi constituída por 939 mães (92%) e 82 pais (8%), com idades compreendidas entre os 20 e os 65 anos e com $39,55 \pm 4,98$ anos de idade.

Relativamente às crianças cujos pais foram inquiridos, constatou-se que 545 (53,4%) crianças eram do sexo masculino e 476 (46,6%) eram crianças do sexo feminino com $5,81 \pm 2,26$ anos de idade. As idades mais representadas foram os 3 anos (n=212, 20,8%), os 4 anos (n=152, 14,9%), os 5 anos (n=151, 14,8%), os 6 anos (n=122, 11,9%), os 7 anos (n= 120, 11,8%) e os 8 anos (n=103, 10,1%), verificando-se apenas 78 crianças (7,6%) com 9 anos e 83 crianças (8,1%) com 10 anos.

A seleção da amostra foi efetuada usando a técnica de amostragem objetiva (Marôco, 2010).

4.6. Cuidados éticos

Todos os participantes da amostra possuíam competência e capacidade legal para participarem de livre vontade na investigação. Estes foram previamente informados que podiam participar de livre vontade na mesma, tendo liberdade para desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização. Foram fornecidas todas as informações necessárias sobre os objetivos da investigação (Pinto, 2018).

Todos os participantes foram previamente informados que a presente investigação não causava qualquer tipo de dano para a sua integridade física e psíquica. De forma a garantir o anonimato e a confidencialidade, a amostra foi protegida no decorrer do estudo. Ou seja, os seus dados pessoais nunca foram divulgados durante e após a realização do mesmo (Pinto, 2018).

A informação sobre privacidade dos dados foi a seguinte: “Nota de Privacidade. Este inquérito é anónimo. A resposta ao inquérito não contém nenhuma informação identificativa a seu respeito (nome, etc.), pois nenhuma pergunta o pede expressamente. Como o inquérito não utiliza um código identificativo de quem responde, não é possível relacionar as respostas com a sua identidade. Assim, não receberá nenhuma comunicação não solicitada que tenha como origem qualquer informação dada por si. Os dados obtidos são geridos e analisados pela ESE-IPC e seus parceiros, não serão cedidos a outra instituição, nem utilizados para outro fim que não a realização do estudo científico” (Pinto, 2018).

O questionário usado, explicitava de forma clara, objetiva e resumida, quem o fazia e o que pretendia fazer no decorrer da investigação, recolhendo a informação de forma objetiva e fiel, não sendo tendencioso (Pinto, 2018).

“Este estudo é realizado no âmbito do Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância, da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra, em parceria com o Instituto de Apoio à Criança - Sector de Atividade Lúdica e o Estrelas e Ouriços”.

4.7. Instrumentos

Com base nos estudos de Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) e Günther, Brito e Silva (1989), foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, nas quais as categorias de resposta foram previamente definidas. A matriz das questões que suportaram o questionário foi adotada, entre outros, dos estudos de Dias e Mendes (2010) e Almeida (2016).

O questionário aplicado, intitulado “Brincar até aos 10 anos em Portugal: inquérito 2018”, foi idealizado pelo Professor Doutor Rui Mendes, da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra, no quadro da coordenação e investigação do Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância e, antecipando a implementação, na mesma Instituição do Ensino Superior, da Pós-graduação em Atividade Física e Brincar na Infância.

O questionário foi elaborado em parceria com o Instituto de Apoio à Criança - Setor de Atividade Lúdica e o Estrelas e Ouriços.

O questionário foi inicialmente validado pela mestrandia Francisca Júlia Vieira, de outubro de 2017 a março de 2018. Para o efeito:

1. Pré-teste - O questionário (versão 1) foi escrito e enviado em suporte de papel para alvo de revisão crítica por quatro peritos na área:
 - a. Professor do ensino superior, doutorado em Ciências do Desporto, especialista em elaboração, validação estatística e aplicação de questionários, com experiência letiva na formação de educadoras de infância e professores do 1º CEB;
 - b. Professora do ensino superior, doutorada, especialista em elaboração, validação estatística e aplicação de questionários, com experiência na orientação de teses de mestrado e doutoramento em pesquisa qualitativa e quantitativa envolvendo questionários;

- c. Educadora de infância, com o grau de mestre em supervisão pedagógica, sobre o tema de Jogos Tradicionais Portugueses, e responsável pedagógica por creche e jardim-de-infância em Coimbra;
 - d. Professor do 1º CEB, com o grau de mestre, e 34 anos de serviço letivo no respetivo nível de ensino.
2. Incorporadas as sugestões e críticas recolhidas dos quatro revisores:
 - a. O questionário (versão 2) foi aplicado em papel a 50 encarregados de educação, de crianças de 1 a 10 anos de idade, em dois agrupamentos de escolas do concelho de Coimbra;
 - b. A aplicação decorreu em pequenos grupos, por conveniência, sendo recolhida informação individual no final, sobre a dificuldade em perceber e responder às questões, sugestões de correção e propostas de alterações, inclusão e ou exclusão de respostas;
3. Avaliação por peritos - Considerando a versão corrigida do questionário (versão 3), esta foi preenchida para a plataforma digital, no Google Forms, no link <https://goo.gl/forms/9t0f1TTDkNYBtM3N2> e, disponibilizada a oito peritos, que a preencheram, reportando análise crítica:
 - a. Um membro do Instituto de Apoio à Criança - Setor de Atividade Lúdica, com formação na área lúdica e do direito ao brincar, que geriu um painel de colaboradores do IAC neste processo;
 - b. Um membro do Estrelas e Ouriços, responsável na direção da empresa, também com painel de colaboradores do EO;
 - c. Cinco professores/as (2 homens e 4 mulheres) do ensino superior, com formação e publicações científicas na área da motricidade e jogo na infância, de diferentes zonas de Portugal: Castelo Branco, Lisboa, Viana do Castelo, Coimbra e Porto.
4. Finalmente, a versão 4 do questionário, em suporte digital, foi ainda revista pelo consórcio de trabalho, dando origem à versão pública para início do trabalho (versão 5).

4.8. Procedimentos e recolha de dados

Os procedimentos adotados (i.e., questões e forma de aplicação do questionário) foram iguais para todos os participantes;

1. Durante 6 semanas (2018-04-01 a 2018-05-08): a EO, IAC e ESE-IPC divulgaram nos seus sítios da Internet, *newsletters*, páginas de redes sociais e via e-mail o *link* e o convite à participação no estudo;
2. O questionário foi aplicado via Google Forms, respondendo os participantes pelo preenchimento do questionário por acesso ao *link* do mesmo: <https://goo.gl/forms/9t0f1TTDkNYBtM3N2>

4.9. Procedimentos estatísticos

A comparação dos estratos de rendimento familiar, das diferentes escolaridades materna e das diferentes escolaridades paterna, ao nível da frequência de Jogos Tradicionais Portugueses por crianças com idades compreendidas dos 3 aos 10 anos, foi efetuada usando o teste de Kruskal-Wallis. Para realizar a comparação múltipla recorreu-se ao teste post hoc de Dunn.

A comparação entre o tipo de habitação ao nível da frequência de Jogos Tradicionais Portugueses por crianças com idades compreendidas dos 3 aos 10 anos foi efetuada usando o teste de Mann-Whitney. Este procedimento justifica-se em virtude de termos dois grupos independentes (apartamento e moradia), que foram comparados através de variáveis qualitativas ordinais (Marôco 2010, 2018; Laureano, 2011).

A estimativa da dimensão do efeito, r , para testes não paramétricos, foi calculada através do quociente entre o módulo do valor de z (valor obtido aquando da aplicação do teste Mann-Whitney) e a raiz quadrada do número total da amostra (Pallant, 2010), tal como se apresenta na fórmula seguinte:

$$r = \frac{|z|}{\sqrt{N}}$$

A classificação da estimativa da dimensão do efeito para testes não paramétricos foi obtida de acordo com a Tabela 4.

Tabela 4. Tabela de classificação da dimensão do efeito (Pallant, 2010).

Eta		
Mínimo (min)	Máximo (max)	
0	0,1	Muito pequeno
0,1	0,3	Pequeno
0,3	0,5	Médio
	$0,5 \leq$	Grande

A aplicação dos testes estatísticos foi efetuada através do programa IBM SPSS Statistics (versão 25), sendo usado um nível de significância de 5%.

CAPÍTULO V – RESULTADOS

5.2 Rendimento mensal do agregado familiar

A Tabela 5 mostra os valores absolutos e percentuais do rendimento mensal do agregado familiar das crianças dos 3 aos 10 anos de idade.

Tabela 5. Caracterização da amostra em função do rendimento mensal do agregado familiar.

Rendimento mensal	Valor absoluto	Valor percentual	Mediana
Menos de 1000€	103	10,1	4
De 1001€ a 1500€	242	23,7	3
De 1501€ a 2000€	264	25,9	3
De 2001€ a 2500€	197	19,3	3
De 2501€ a 3000€	98	9,6	2,5
3001 ou mais	117	11,5	3
Total	1021	100,0	

A leitura da Tabela 5 permite-nos constatar que os rendimentos mensais de 1501€ a 2000€ são os que possuem percentagem mais elevada (25,9%).

Para uma análise mais específica, no que concerne às respostas dos inquiridos, a Tabela 6 mostra a frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais ao nível do rendimento mensal familiar.

Tabela 6. Frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses ao nível do rendimento mensal familiar.

	Não	Sim, mas raramente brinca	Sim, brinca ao menos uma vez por mês	Sim, brinca ao menos uma vez por semana	Sim, brinca todos os dias
Menos de 1000€	14 (1,37%)	29 (2,84%)	8 (0,78%)	38 (3,72%)	14 (1,37%)
De 1001€ a 1500€	35 (3,43%)	68 (6,66%)	29 (2,84%)	79 (7,74%)	31 (3,04%)
De 1501€ a 2000€	35 (3,43%)	64 (6,27%)	38 (3,72%)	98 (9,60%)	29 (2,84%)
De 2001€ a 2500€	22 (2,15%)	63 (6,17%)	27 (2,65%)	65 (6,37%)	20 (1,96%)
De 2501€ a 3000€	19 (1,86%)	30 (2,94%)	13 (1,27%)	23 (2,25%)	13 (1,27%)
3001 ou mais	28 (2,74%)	22 (2,15%)	12 (1,18%)	44 (4,31%)	11 (1,08%)

Após se ter efetuado os procedimentos estatísticos adequados, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o rendimento mensal familiar ao nível da frequência de Brincadeiras e Jogos Tradicionais (Kruskal Wallis $H = 4,432$, $p = 0,489$).

A análise que efetuámos corresponde à comparação das medianas das respostas de cada nível de rendimento mensal, contemplando todas as opções de resposta. Assim, verificamos que não existem diferenças significativas entre os 6 grupos de rendimento mensal. Apesar do exposto, constata-se que a maior percentagem (9,60%) corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana, no rendimento mensal de 1501€ a 2000€.

Para melhor clarificar a frequência de Jogos Tradicionais Portugueses por rendimento mensal, apresentamos seguidamente uma análise percentual de cada rendimento.

Tabela 7. Frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses por rendimento mensal familiar.

	Não	Sim, mas raramente brinca	Sim, brinca ao menos uma vez por mês	Sim, brinca ao menos uma vez por semana	Sim, brinca todos os dias	Total
Menos de 1000€	14 (13,59%)	29 (28,16%)	8 (7,77%)	38 (36,89%)	14 (13,59%)	103 (100%)
De 1001€ a 1500€	35 (14,46%)	68 (28,10%)	29 (11,98%)	79 (32,65%)	31 (12,81%)	242 (100%)
De 1501€ a 2000€	35 (13,26%)	64 (24,24%)	38 (14,39%)	98 (37,12%)	29 (10,99%)	264 (100%)
De 2001€ a 2500€	22 (11,17%)	63 (31,98%)	27 (13,71%)	65 (32,99%)	20 (10,15%)	197 (100%)
De 2501€ a 3000€	19 (19,39%)	30 (30,61%)	13 (13,27%)	23 (23,47%)	13 (13,26%)	98 (100%)
3001 ou mais	28 (23,93%)	22 (18,80%)	12 (10,26%)	44 (37,61%)	11 (9,40%)	117 (100%)

Podemos constatar, a partir da Tabela 7, que a percentagem mais elevada (36,89%) do rendimento mensal das famílias com menos de 1000€ corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

No rendimento mensal de 1001€ a 1500€, a percentagem mais elevada (32,65%) corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

A percentagem mais elevada (37,12%) do rendimento mensal das famílias de 1501€ a 2000€ corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

No rendimento mensal de 2001€ a 2500€, a percentagem mais elevada (32,99%) corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais, pelo menos uma vez por semana.

A percentagem mais elevada (30,61%) do rendimento mensal das famílias de 2501€ a 3000€ corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, raramente.

No rendimento mensal de 3001€ ou mais, a percentagem mais elevada (37,61%) corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais, pelo menos uma vez por semana.

5.3 Habilitações académicas

A Tabela 8 mostra os valores absolutos e percentuais das habilitações académicas dos pais das crianças dos 3 aos 10 anos de idade.

Tabela 8. Caracterização da amostra em função das habilitações académicas dos pais

	Masculino		Feminino	
	Valor absoluto	Valor percentual	Valor absoluto	Valor Percentual
3ºCiclo (9ºano)	4	4,9%	18	1,9%
Ensino Secundário (12ºano)	15	18,3%	171	18,2%
Ensino Superior (Bacharelato/Licenciatura)	38	46,3%	509	54,2%
Ensino Superior (Mestrado)	17	20,7%	204	21,7%
Ensino Superior (Doutoramento)	8	9,8%	37	3,9%
Total	82	100,0%	939	100,0%

A Tabela 8 mostra que a maioria das mães (54,2%) das crianças dos 3 aos 10 anos de idade têm como habilitação académica o bacharelato e/ou licenciatura. A maioria dos pais das crianças dos 3 aos 10 anos têm habilitação académica superior, quando considerados os graus de licenciatura e /ou bacharelato (46,3%), acrescidos do grau de mestre (20,7%).

Para uma análise mais específica, no que concerne às respostas dos inquiridos, a Tabela 9 mostra a frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais ao nível da escolaridade materna.

Tabela 9. Frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses ao nível da escolaridade materna.

	Não	Sim, mas raramente brinca	Sim, brinca ao menos uma vez por mês	Sim, brinca ao menos uma vez por semana	Sim, brinca todos os dias
3ºCiclo (9ºano)	2 (0,21%)	3 (0,32%)	3 (0,32%)	8 (0,85%)	2 (0,21%)
Ensino Secundário (12ºano)	19 (2,02%)	52 (5,54%)	21 (2,24%)	58 (6,18%)	21 (2,24%)
Ensino Superior (Bacharelato/Licenciatura)	67 (7,14%)	144 (15,34%)	69 (7,35%)	165 (17,57%)	64 (6,82%)
Ensino Superior (Mestrado)	30 (3,19%)	54 (5,75%)	23 (2,45%)	76 (8,09%)	21 (2,24%)
Ensino Superior (Doutoramento)	6 (0,64%)	8 (0,85%)	6 (0,64%)	12 (1,28%)	5 (0,53%)

Após se ter efetuado os procedimentos estatísticos adequados, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a escolaridade da mãe ao nível da frequência de Jogos Tradicionais (Kruskal Wallis $H = 0,724$, $p = 0,948$).

A análise que efetuámos corresponde à comparação das medianas das respostas de cada nível de habilitação académica, contemplando todas as opções de resposta. Assim, verificamos que não existem diferenças significativas entre os 5 grupos de habilitação académica. Apesar do exposto, constata-se que a maior percentagem (17,57%) corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses das mães com o grau de bacharelato e/ou licenciatura.

Para melhor clarificar a frequência de Jogos Tradicionais Portugueses por habilitação académica, apresentamos, seguidamente, uma análise percentual de cada escalão.

Tabela 10. Frequência da prática de brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses por habilitação académica da mãe.

	Não	Sim, mas raramente brinca	Sim, brinca ao menos uma vez por mês	Sim, brinca ao menos uma vez por semana	Sim, brinca todos os dias	Total
3ºCiclo (9ºano)	2 (11,11%)	3 (16,67%)	3 (16,67%)	8 (44,44%)	2 (11,11%)	18 (100%)
Ensino Secundário (12ºano)	19 (11,11%)	52 (30,41%)	21 (12,28%)	58 (33,92%)	21 (12,28%)	171 (100%)
Ensino Superior (Bacharelato/Licenciatura)	67 (13,16%)	144 (28,29%)	69 (13,56%)	165 (32,42%)	64 (12,57%)	509 (100%)
Ensino Superior (Mestrado)	30 (14,71%)	54 (26,47%)	23 (11,28%)	76 (37,25%)	21 (10,29%)	204 (100%)
Ensino Superior (Doutoramento)	6 (16,22%)	8 (21,62%)	6 (16,22%)	12 (32,43%)	5 (13,51%)	37 (100%)

Podemos constatar, a partir da Tabela 10, que a percentagem mais elevada (44,44%) da habilitação académica do 9º ano corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

Na habilitação académica do 12º ano, a percentagem mais elevada (33,92%) corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

A percentagem mais elevada (32,42%) da habilitação académica de bacharelato e/ou licenciatura corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

Na habilitação académica de mestrado, a percentagem mais elevada (37,25%) corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

A percentagem mais elevada (32,43%) da habilitação académica de doutoramento corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

Seguidamente, vamos analisar a frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais ao nível da escolaridade paterna.

Tabela 11. Frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses ao nível da escolaridade paterna.

	Não	Sim, mas raramente brinca	Sim, brinca ao menos uma vez por mês	Sim, brinca ao menos uma vez por semana	Sim, brinca todos os dias
3ºCiclo (9ºano)	2 (2,44%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (2,44%)	0 (0%)
Ensino Secundário (12ºano)	6 (7,32%)	2 (2,44%)	2 (2,44%)	3 (3,66%)	2 (2,44%)
Ensino Superior (Bacharelato/Licenciatura)	13 (15,85%)	5 (6,10%)	2 (3,44%)	16 (19,51%)	2 (2,44%)
Ensino Superior (Mestrado)	7 (8,54%)	4 (4,88%)	0 (0%)	5 (6,10%)	1 (1,22%)
Ensino Superior (Doutoramento)	1 (1,22%)	4 (4,88%)	1 (1,22%)	2 (2,44%)	0 (0%)

Após se ter efetuado os procedimentos estatísticos adequados, verifica-se também que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a escolaridade do pai ao nível da frequência de Jogos Tradicionais (Kruskal Wallis $H = 0,687$, $p = 0,953$).

A Tabela 11 mostra que não existem diferenças significativas entre os 5 grupos de habilitação académica. Apesar do exposto, verifica-se que a maior percentagem (19,51%) corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses nos pais com grau académico de bacharelato e/ou licenciatura.

Para melhor clarificar a frequência de Jogos Tradicionais Portugueses por habilitação académica, apresentamos seguidamente uma análise percentual de cada escalão.

Tabela 12. Frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses por habilitação académica do pai.

	Não	Sim, mas raramente brinca	Sim, brinca ao menos uma vez por mês	Sim, brinca ao menos uma vez por semana	Sim, brinca todos os dias	Total
3ºCiclo (9ºano)	2 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (50%)	0 (0%)	4 (100%)
Ensino Secundário (12ºano)	6 (40%)	2 (13,33%)	2 (13,33%)	3 (20%)	2 (13,33%)	15 (100%)
Ensino Superior (Bacharelato/Licenciatura)	13 (34,21%)	5 (13,16%)	2 (5,26%)	16 (42,11%)	2 (5,26%)	38 (100%)
Ensino Superior (Mestrado)	7 (41,18%)	4 (23,53%)	0 (0%)	5 (29,41%)	1 (5,88%)	17 (100%)
Ensino Superior (Doutoramento)	1 (12,5%)	4 (50%)	1 (12,5%)	2 (25%)	0 (0%)	8 (100%)

Podemos constatar, a partir da Tabela 12, que, relativamente à habilitação académica do 9º ano, 50% dos pais não proporcionam a prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses e outros 50% proporcionam Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

Na habilitação académica do 12º ano, a percentagem mais elevada (40%) indica que os pais não proporcionam a prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses.

A percentagem mais elevada (42,11%) da habilitação académica de bacharelato e/ou licenciatura corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

Na habilitação académica de mestrado, a percentagem mais elevada (41,18%) indica que os pais não proporcionam a prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses.

A percentagem mais elevada (50%) da habilitação académica de doutoramento corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, raramente.

5.4 Tipo de habitação

A Tabela 13 mostra os valores absolutos e percentuais do tipo de habitação dos pais das crianças dos 3 aos 10 anos de idade. A maioria (69,9%) vivem em apartamentos.

Tabela 13. Caracterização da amostra em função do tipo de habitação do agregado familiar

	Valor absoluto	Valor percentual	Mediana
Apartamento	714	69,9	3
Moradia ou Vivenda	307	30,1	3
Total	1021	100,0	

A leitura da Tabela 14 mostra a frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais ao nível do tipo de habitação.

Tabela 14. Frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses ao nível do tipo de habitação.

	Não	Sim, mas raramente brinca	Sim, brinca ao menos uma vez por mês	Sim, brinca ao menos uma vez por semana	Sim, brinca todos os dias
Apartamento	111 (10,87%)	183 (17,92%)	96 (9,40%)	240 (23,51%)	84 (8,23%)
Moradia ou Vivenda	42 (4,11%)	93 (9,11%)	31 (3,04%)	107 (10,58%)	34 (3,33%)

Após se ter efetuado os procedimentos estatísticos adequados, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o tipo de habitação ao nível da frequência de Brincadeiras e Jogos Tradicionais por crianças (MannWhitney U = 109183,500; z = -0,099; r = 0,003; p = 0,921).

A análise que efetuámos corresponde à comparação das medianas das respostas de cada tipo de habitação, contemplando todas as opções de resposta. Assim, verificamos que não existem diferenças significativas entre os dois grupos do tipo de habitação. Apesar do exposto, verificou-se que existe maior tendência (23,51%) das crianças que habitam em apartamentos praticarem Brincadeiras ou Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

Para melhor clarificar a frequência de Jogos Tradicionais Portugueses por tipo de habitação, apresentamos, seguidamente, uma análise percentual de cada escalão.

Tabela 15. Frequência da prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses por tipo de habitação.

	Não	Sim, mas raramente brinca	Sim, brinca ao menos uma vez por mês	Sim, brinca ao menos uma vez por semana	Sim, brinca todos os dias	Total
Apartamento	111 (15,55%)	183 (25,63%)	96 (13,45%)	240 (33,61%)	84 (11,76%)	714 (100%)
Moradia ou Vivenda	42 (13,68%)	93 (30,29%)	31 (10,10%)	107 (34,85%)	34 (11,08%)	307 (100%)

Podemos constatar, a partir da Tabela 15, que a percentagem mais elevada (33,61%) das crianças que habitam em apartamentos corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais, pelo menos uma vez por semana.

A percentagem mais elevada (34,85%) das crianças que habitam em moradias ou vivendas corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO

6.1 Discussão

Este estudo teve como objetivo principal analisar a influência dos fatores rendimento familiar, habilitação académica dos pais e tipo de habitação na prática de Jogos Tradicionais, por crianças dos 3 aos 10 anos em Portugal.

Neste sentido, apesar de não terem sido verificadas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das hipóteses, podemos constatar alguns factos.

Analisando a primeira hipótese do presente estudo, que se refere à renda familiar e à prática de Jogos Tradicionais Portugueses, constatou-se que a percentagem mais elevada (Tabela 5) encontra-se no nível de 1501€ a 2000€ e corresponde à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

Numa análise mais detalhada dos diferentes níveis de rendimento (Tabela 6), verificou-se que em todos os escalões monetários a frequência de Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses corresponde à prática de pelo menos uma vez por semana, à exceção do rendimento 2501€ a 3000€ que proporciona a prática deste tipo de brincadeiras, raramente.

Apesar de, no nosso estudo, não ser evidente as disparidades entre os rendimentos familiares, outras pesquisas têm salientado estas diferenças.

Não foram encontrados estudos que se referissem ao rendimento familiar e à prática de Jogos Tradicionais. Todavia, foram encontradas pesquisas que se referem ao nível socioeconómico e ao desenvolvimento infantil. Tendo em conta que na revisão da literatura evidenciámos a importância que os Jogos Tradicionais Portugueses têm para o desenvolvimento infantil, iremos abordar pesquisas que relacionam estes conceitos.

Quando a literatura menciona o termo “nível socioeconómico”, normalmente refere-se a um grupo de fatores que envolve a vida das crianças, nomeadamente, a renda, idade da mãe, entre outros. Face à lacuna mencionada, abordaremos estudos que têm o termo nível socioeconómico implícito por ser o que se encontra mais próximo de renda familiar.

A literatura revista aponta com frequência situações de suspeita de atraso no desenvolvimento global em crianças provenientes de famílias com um nível socioeconómico desfavorecido.

Ribeiro (2018) afirma que as famílias com um nível socioeconómico mais alto tendem a promover um ambiente mais favorável. Tal pode dever-se às dificuldades monetárias dos pais economicamente desfavorecidos que, conseqüentemente, prejudicam o seu bem-estar e a predisposição para atender às necessidades dos filhos (Martins et al., 2004; Defilipo et al., 2012). Assim sendo, o nível socioeconómico baixo é um fator de risco que pode implicar um atraso no desenvolvimento infantil (Halpern, Giugliani, Victoria, Barros, & Horta, 2002; Pilz & Schermann, 2007).

Corroborando o estudo de Ribeiro, Vinolas e Gomes (2018), Zajonz, Müller e Valentini (2008) referiram que as crianças com maiores atrasos de desenvolvimento foram provenientes de famílias socioeconomicamente desfavorecidas. Um nível socioeconómico baixo limita as oportunidades de desenvolvimento da criança.

Soares, Flôres, Katzer, Valentini, Corazza e Coppetti (2015) constataram que, quanto maior for a renda familiar, melhores são as oportunidades do desenvolvimento motor da criança. Para um bom desenvolvimento infantil, são necessários investimentos financeiros a fim de adquirir materiais que ofertem estímulos às crianças (Martins et al., 2004).

O estudo de Santos (2015), que se refere ao envolvimento dos pais em jogos físicos, foi ao encontro do nosso, na medida em que concluiu que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o nível socioeconómico dos pais e o envolvimento em jogos físicos.

Na segunda hipótese do presente estudo, que se refere ao nível de escolaridade dos pais e à frequência da prática de Jogos Tradicionais Portugueses, também não foram verificadas diferenças significativas entre cada grau de escolaridade.

Os nossos dados mostram que as crianças com mães que possuem ensino superior (bacharelato/licenciatura) praticam Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana (Tabela 9), sendo esta a percentagem mais elevada.

Na Tabela 10, podemos constatar que as mães, independentemente do grau académico, proporcionam Brincadeiras e Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

Embora as nossas conclusões não sejam específicas relativamente à diferença entre os níveis de habilitação, existem diversos estudos que salientam a influência dos diferentes graus académicos no desenvolvimento infantil global.

A literatura afirma que a baixa escolaridade materna afeta negativamente o desenvolvimento infantil (Silva, Engstrom & Miranda, 2015; Pereira, Ruttnig, Saccani, & Valentini, 2016; Santana et al., 2017).

Quanto maior o nível de escolaridade da mãe, maior a realização e valorização destas sobre as práticas de estimulação (Martins et al., 2004), uma vez que possuem mais informações sobre os estímulos adequados ao bom desenvolvimento da criança e as probabilidades de obterem melhores empregos e conseqüentemente maior remuneração (Silva & Carvalhal, 2015).

Bragada (2002), Dias e Mendes (2010) e Almeida (2014) defendem que os Jogos Tradicionais são um veículo privilegiado para o desenvolvimento motor da criança. Deste modo, o estudo de Filizzola, Secomandi, Rosa, Massaro, Brito, Duim, Ciaccia e Rullo (2017) afirma que a habilitação académica da mãe não tem influência ao nível do desenvolvimento motor. Contrariamente, os estudos de Halper, Giugliani, Victoria, Barros e Horta (2000) e Walker, Watchs, Gardner, Lozoff, Wasserman, Pollitt e Carter (2007) referem que quanto menor for a habilitação académica da mãe, maior o risco para atraso no desenvolvimento motor.

Relativamente aos pais, a percentagem mais elevada (19,51%) está inserida na prática de Jogos Tradicionais, pelo menos uma vez por semana, e corresponde às habilitações superiores (bacharelato/licenciatura). Provavelmente, esta tendência está associada ao

acesso de informações e maior conhecimento que os pais têm sobre os mecanismos que podem proporcionar um melhor desenvolvimento dos filhos (Defilipo et al., 2012).

Estudos têm comprovado que a escolaridade paterna é favorável ao desenvolvimento infantil (Gosso et al., 2006; Reis & Ramos, 2011; Santos, 2015; Santana et al., 2017).

A pesquisa de Mengel e Linhares (2007) revelou que quanto maior o nível de escolaridade do pai, menores as probabilidades de risco para o desenvolvimento infantil, uma vez que quanto maior for o nível de escolaridade, maior a probabilidade de possuir um emprego que promova rendimentos elevados. Consequentemente, subsistem melhores condições para fornecer estímulos adequados ao desenvolvimento da criança.

Analisando a terceira hipótese do presente estudo, que se refere à tipologia da habitação, verificou-se que as crianças que habitam em apartamentos têm mais tendência a praticar Jogos Tradicionais Portugueses todos os dias (Tabelas 14 e 15) do que as crianças que habitam em vivendas ou moradias. Este resultado pode dever-se ao facto de os apartamentos se situarem em zonas com parques onde as crianças preferem brincar, uma vez que o estudo de Vaz (2014) concluiu que as crianças praticam mais Jogos Tradicionais na rua do que em casa e com os grupos de pares (criança-criança) do que com os pais.

Não foram encontrados estudos que se referissem à tipologia da habitação e à prática de Brincadeiras e Jogos Tradicionais. Deste modo, passaremos a analisar outras pesquisas que se referem à tipologia da habitação e outros conceitos relacionados com as Brincadeiras e Jogos Tradicionais.

As Brincadeiras e Jogos Tradicionais são fundamentais na infância, pois estes são patrimónios lúdicos que ajudam a promover diversas capacidades, nomeadamente, a coordenação motora (Dias et al., 2016). Ao nível desta capacidade, foi encontrado um estudo de Ferreira, Bim e Pereira (2012), que corroborou os nossos resultados, na medida em que não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre as crianças que habitavam em moradias e em apartamentos, sugerindo a não interferência do ambiente domiciliar nas habilidades das crianças.

Fortes et al. (2016), embora também não tenha observado diferenças significativas, concluiu que as crianças que praticam mais brincadeiras motoras são aquelas que vivem na periferia (maioritariamente em moradias) comparativamente às crianças que vivem no centro (maioritariamente em apartamentos).

A literatura revista evidencia que morar em apartamentos resulta de maiores restrições ou em tempo excessivo nos jogos eletrónicos e na internet. Uma vivenda ou moradia inclui mais facilmente um espaço livre amplo (e.g. quintal) para as crianças brincarem e correrem em segurança do que as crianças que habitam em apartamentos, pois estão confinadas a espaços públicos que são muitas vezes considerados perigosos, restringindo as oportunidades de brincar em liberdade. As condições de moradia e segurança pública influenciam a criação dos filhos (Maldonado, 2008).

Krebs, Duarte, Nobre, Nazario e Santos (2011) enfatizam a importância do ambiente ao redor da habitação das crianças como contribuição para o seu desenvolvimento. Assim, embora as investigações citadas não tenham evidenciado diferenças significativas, é importante referir que o ambiente habitacional é importante para o desenvolvimento das crianças, pois as privações de espaço que pode haver nas moradias/vivendas e apartamentos parecem passíveis de serem compensadas quando a criança frequenta ambientes mais estimulantes como parques e outros espaços abertos.

6.2 Conclusão

As principais conclusões deste estudo mostram que a prática de Jogos Tradicionais Portugueses não é influenciada pelos diferentes escalões de rendimento familiar (Kruskal Wallis $H = 4,432$, $p = 0,489$). Ainda assim, podemos concluir que na maioria dos escalões, as crianças praticam Jogos Tradicionais Portugueses, pelo menos uma vez por semana.

Nas habilitações académicas da mãe, os dados mostram que a prática de Jogos Tradicionais não é influenciada pelos diferentes graus académicos (Kruskal Wallis $H = 0,724$, $p = 0,948$). O mesmo pode ser observado nas habilitações académicas do pai (Kruskal Wallis $H = 0,687$, $p = 0,953$).

As gerações contemporâneas continuam a gostar de praticar Brincadeiras e Jogos Tradicionais, e, ao mesmo tempo, também jogam e brincam através das novas tecnologias (Cotonhoto & Rossetti, 2016), podendo assim ser uma razão pela qual obtivemos estes resultados tanto ao nível dos diferentes estratos de rendimento familiar como ao nível dos diferentes graus académicos.

Relativamente à última hipótese de estudo, conclui-se que não existe diferenças significativas (MannWhitney $U = 109183,500$; $z = -0,099$; $p = 0,921$) entre a prática de Jogos Tradicionais e o tipo de habitação, embora as crianças que habitem em apartamentos tendem a praticar Jogos Tradicionais Portugueses todos os dias. Esta conclusão pode estar associada à presença de parques ao redor dos apartamentos onde as crianças preferem brincar (Vaz et al., 2016).

Em síntese, os resultados deste estudo apontam que os fatores nível socioeconómico, habilitação académica e tipo de habitação dos pais de crianças entre os 3 e os 10 anos de idade não influenciam a prática de Jogos Tradicionais Portugueses.

6.3 Limitações do estudo

A generalização dos dados da pesquisa realizada deve ser considerada com a natural prudência, pelo facto da aplicação de questionários, via internet, assim o exigir, apesar dos elevados cuidados de validação prévia do questionário por especialistas.

Não foi possível nos diferentes escalões (e.g., nível de habilitação académica) ter uma representatividade similar, aspeto passível de ser atendido em futuras pesquisas.

6.4 Investigação futura

Na literatura por nós revista é evidente a importância dos Jogos Tradicionais. Esta transmissão tem caído em desuso dos pais para os filhos e conseqüentemente a prática dos mesmos por crianças. Este aspeto merece investigação futura, na medida em que importa aprofundar a importância dada a este tipo de jogos pelos pais e, conseqüentemente, aquilo que os leva a não incluir estes jogos na vida dos filhos.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, A., Almeida, A., Roberto, A., Oliveira, B., Dacio, I., Maia, J., Santos, J., Silva, J., Ferreira, M., Assis, R., Pereira, S., & Veras, V. (2014). A ludicidade no desenvolvimento da criança: uma experiência de iniciação científica. *Revista Margens Interdisciplinares*, 8, 11, 297-312.

Almeida, A., & Shigunov, V. (2000). A atividade lúdica infantil e suas possibilidades. *Revista da Educação Física*, 11, 1, 69-76.

Almeida, P. (2014). *Prática de jogos tradicionais no contexto das atividades de enriquecimento curricular*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Amado, J. (2016). Personagens que brincam...o lúdico em romance de formação. In R. Mendes, G. Dias, J. Amado & O. Vasconcelos (Eds.), *Jogos e brinquedos populares: tradição, património e legado* (pp. 109–141). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Amado, J. (2015). Brinquedos populares: socialização e aprendizagens informais. In A. Ferreira, A. Jaqueira & P. Araújo (Eds.), *Jogos e atividade física na sociedade contemporânea* (pp. 161-180). De facto Editores: Santo Tirso.

Antunha, E. (2000). Jogos sazonais: coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. In V. Oliveira, E. Antunha, A. Ramos, E. Bomtempo & N. Noffs (Eds.), *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos* (pp.33-56). Rio de Janeiro: Vozes Editora.

Arez, A., & Neto, C. (2012). Estudo das rotinas de vida, perceção do espaço físico e independência de mobilidade em crianças do meio rural e urbano. In R. Mendes, J. Barreiros & O. Vasconcelos (Eds.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança V* (pp. 174-184). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

- Baptista, M. (2009). *Opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre das crianças: Estudo realizado com pais de crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, no concelho de Castelo Branco*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho.
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39-51.
- Berlyne, D. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Bernardes, E. (2006). *Jogos e brincadeiras tradicionais: um passeio pela história*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.
- Bichara, I., Modesto, J., França, D., Medeiros, S., & Cotrim, G. (2011). Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. *Revista Psicologia: Teoria e prática*, 13, 3, 167-179.
- Borges, A. (2008). A criança, o brincar e a interação entre pais e filhos. *Revista de Educação Popular*, 7, 120-126.
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bragada, J. (2002). *Jogos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola*. Lisboa: Centro de estudos e formação desportiva.
- Brotto, G. (2006). *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos: Projeto Cooperação.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24, 2, 103-116.
- Brougère, G. (1993). *Jeu et education: le jeu dano la pedagogia prescolaire depuis le Romantisme*. (Thèse pour le Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines). Paris: Université Paris.

Buitoni, D. (2006). *De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-Arte*. São Paulo: Ágora.

Cabral, A. (1991). *Jogos populares infantis*. Porto Editorial: Domingos Barreira.

Cabral, A. (1998). *Jogos populares portugueses de jovens e adultos*. Lisboa: Editorial Notícias.

Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia.

Carvalho, M. (2016). *A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Cerisara, A. (2002). De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai noel foram viver juntos no céu! *Zero-a-Seis, Florianópolis*, 4, 5, 1-13.

Chateau, J. (1961). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.

Cotonhoto, L., & Rossetti, C. (2016). Prática de jogos eletrônicos por crianças pequenas: o que dizem as pesquisas recentes?. *Revista de Psicopedagogia*, 33, 102, 346-357.

Cortesão, L., Amaral, T., Carvalho, M., Carvalho, M., Casanova, M., Lopes, P., Monteiro, E., Ortet, M., & Pestana, M. (1995). *E agora tu dizias que...Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.

Costa, C., & Nobre, F. (2014). Relação entre nível socioeconómico, escolaridade dos pais e oportunidades para o desenvolvimento motor (affordances) infantil em ambientes domésticos. *Revista Ministério da Educação Física*, 22, 1, 83-94.

Dantas, G. (2016). *O brincar no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Senac.

Defilipo, É., Frônio, J., Teixeira, M., Leite, I., Bastos, R., Vieira, M., & Ribeiro, L. (2012). Oportunidades do ambiente domiciliar para o desenvolvimento motor. *Revista de Saúde Pública*, 46, 4, 633-641.

Dempsey J., & Frost J. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek. *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Diário da República (2007). *Lei de bases da atividade física e do desporto*. Lei nº 5/2007, de 16 de Janeiro.

Dias, G., & Mendes, R. (2006). *Prática e ensino dos jogos tradicionais portugueses no 1.º Ciclo do Ensino Básico: estudo no concelho de Coimbra*. Maia: 7.º Congresso Nacional de Educação Física.

Dias, G., & Mendes R. (2016a). As potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança. In R. Mendes, G. Dias, J. Amado & O. Vasconcelos. *Jogos e Brinquedos Populares: Tradição, Património e Legado* (pp. 3–14). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Dias, G., & Mendes R. (2016b). Jogos Tradicionais Portugueses – abordagem pedagógica e aplicações práticas. In R. Mendes, G. Dias, J. Amado & O. Vasconcelos. *Jogos e Brinquedos Populares: Tradição, Património e Legado* (pp. 15–22). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Dias, G., & Mendes, R. (2010). Jogos tradicionais portugueses: retrospectiva e tendências futuras. *Revista Científica Exedra*, 3, 51-58.

Dias, G., Mendes, R., & Vasconcelos, O. (2016). Jogos Tradicionais Portugueses – abordagem pedagógica e aplicações práticas. In R. Mendes, G. Dias, J. Amado & O. Vasconcelos. *Jogos e Brinquedos Populares: Tradição, Património e Legado* (pp. 15-22). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Ellis, M. (1973). *Why people play*. Englewood Cliffs: NJ Prentice-Hall.

Estevão, B., & Luz, R. (2014). Coordenação motora, nível socioeconômico e a prática esportiva extraclasse: um estudo com escolares da rede pública de ensino. *Revista Educação Física*, 8, 2, 9-24.

Ferreira, A., Bim, R., & Pereira, V. (2012). Influência do tipo de ambiente domiciliar na coordenação motora de crianças. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* 11, 2, 140-150.

Filizzola F., Secomandi, P., Rosa, N., Massaro, M., Brito, L., Duim, E., Ciaccia, M., & Rullo V. (2017). Desenvolvimento motor grosso em crianças frequentadoras e não frequentadoras de creches e fatores associados. *Revista UNILUS Ensino e Pesquisa*, 14, 34, 100-111.

Fortes R., Pedroso, L., & Panda J. (2015). *Oportunidades de experiências motoras em crianças de dez anos*. Cruz Alta: XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul.

Fortes R., Pedroso, L., & Panda J. (2016). Possibilidades de experiências motoras fora do ambiente escolar. *Revista Biomotriz*, 10, 1, 40-56.

Freitas, T. (2011). *Relação entre as oportunidades de estimulação motora presentes no ambiente domiciliar e a condição socioeconômica da família*. (Dissertação de mestrado não publicada). São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba.

Freud, S. (1961). *Beyond the pleasure principle*. New York: Norton.

Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna

Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8,1, 1-17.

Gonçalves, M. (2015). *Brincar, arte de fazer sonhar! Relação de amor entre pais e filhos*. (Relatório de Estágio não publicado). Santarém: Escola Superior de Saúde de Santarém.

Gosso, Y., Morais, M., & Otta, E. (2006). Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz de conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. *Estudos de Psicologia*, 11, 1, 17-24.

Gross, K. (1896). The play of animals: play and instinct. In J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play: its role in development and evolution* (pp. 100-104). Penguin Books.

Gross, K. (1901). The play of man: tasing and love-play. In J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play: its role in development and evolution* (pp. 105-131). Penguin Books.

Guedes, M. (1987). *Jogos tradicionais portuguesas*. Lisboa: Ponticor Editora.

Guedes, M. (2016). A herança cultural do movimento humano: o contributo dos jogos tradicionais portugueses para o bem-estar de todos. In R. Mendes, G. Dias, J. Amado & O. Vasconcelos. *Jogos e Brinquedos Populares: Tradição, Património e Legado* (pp. 98-106). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Günther, H., Brito, S., & Silva, M. (1989). Relação entrevistador – entrevistado: um exemplo de técnica de entrevista com grupos marginalizados – meninos na rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 4, 2, 12-23.

Hall, G. (1920). *Youth*. New York: D.Appleton.

Halpern, R., Giugliani, E., Victora, C., Barros F., & Horta, B. (2000) Risk factors for suspicion of developmental delays at 12 months of age. *Journal Pediatric*, 76, 421-8.

Halpern, R., Giugliani, E., Victoria, C., Barros, F., & Horta, B. (2002). Fatores de risco para suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor os 12 meses de vida. *Revista Chilena de Pediatria*, 73, 529-539.

Haywood, K., & Getchell, N. (2004). *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed.

Iturra, R. (2007). *O imaginário das crianças, os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século.

Jesus, A. (2010). *Como aplicar jogos e brincadeiras na educação infantil*. Rio de Janeiro: Brasport.

Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T. (1999). *Play and Early childhood development*. USA: Longman.

Kishimoto, T. (1993). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes.

Kishimoto, T. (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Krebs, R., Duarte, M., Nobre, G., Nazario, P., & Santos, J. (2011). Relação entre escores de desempenho motor e aptidão física em crianças com idades entre 07 e 08 Anos. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 13, 2, 94-99.

Laureano, R. (2011). *Testes de hipóteses com o SPSS - o meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.

Lazarus, M. (1883). *Die reize des spiels*. Berlin: Fred Dummlers Verlagsbuchhandlung.

Luiz, J., Santos, A., Rocha, F., Andrade, S., & Reis, Y. (2014). As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski. *Revista digital EFDeportes*, 19, 195.

Maldonado, M. (2008). *Comunicação entre pais e filhos: como falar e agir no dia-a-dia das relações familiares*. São Pulo: Integrare Editora.

Maria, A., & Nunes, M. (2007). *Atividade física e desportiva no 1º ciclo do ensino básico - orientações programáticas*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex SPSS)*. Lisboa: ReportNumber.

Marôco, J. (2016). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: ReportNumber.

- Martins, M., Costa, J., Saforcada, E., & Cunha, M. (2004). Qualidade do ambiente e fatores associados: um estudo de crianças de Pelotas. *Cadernos de Saúde Pública*, 20, 3, 710-718.
- Martins, M., & Lammel, I. (2013). *A utilização da música como um suporte para novas aprendizagens*. (Trabalho de conclusão de curso Pós-Graduação/Especialização em Mídias na Educação não publicado). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- Marturano, M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 2, 135-142.
- Matsukura, S., Fernandes, A., & Cid, B. (2014). Saúde mental infantil em contextos de desvantagem socioeconômica: fatores de risco e proteção. *Cadernos de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos*, 22, 2, 251-262.
- Mellou, E. (1994). Play Theories: a contemporary review. *Early Child Development and Care*, 102, 91-100.
- Mendes, R., & Dias, G. (2013). Jogos tradicionais e desenvolvimento motor da criança. In A. Silva, C. Silva & C. Ferreira. (Eds.), *Proceedings of the IX International Seminar of Physical, Leisure and Health* (pp.557-566). SIEFLAS.
- Mengel, M., & Linhares, M. (2007). Fatores de risco para problemas de desenvolvimento infantil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15, 837-842.
- Miranda, S. (2015). *Faça seu próprio brinquedo*. São Paulo: Papirus Editora.
- Monteiro, L., Fernandes, M., Veríssimo, M., Costa, I., Torres, N., & Vaughn, B. (2010). Perspectiva do pai acerca do seu envolvimento em famílias nucleares. Associações com o que é desejado pela mãe e com as características da criança. *Revista Interamericana de Psicologia*, 44, 1, 120-130.

- Moreira, L. (2006). *As actividades lúdico-desportivas nas práticas de lazer em crianças do 1º ciclo*. (Tese de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Neto, C. (1994). *A família e a institucionalização dos tempos livres*. *Ludens*, 14, 1, 5-10.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In B. Pereira & A. Pinto (Eds.), *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para Prevenir* (pp. 31-51). Porto: Edições ASA.
- Neto, C. (2007). *Jogo na criança & desenvolvimento psicomotor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Pádua, G. (2009). A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista da Faculdade Cenecista de Vila Velha*, 2, 22-35.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual*. Open University Press.
- Palma, M., Almeida, B., Turcati, V., & Pontes, M. (2015). Jogos tradicionais no contexto educativo. *Revista Kinesis*, 2, 99-113.
- Papalia, D., & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Pellegriny A., Boid B., & Feldman, R. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In Spodek (Eds.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, D., & Sousa, B. (2015). A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de crianças de um CMEI na cidade de teresina. *Revista Fundamentos*, 2, 2.
- Pereira, K., Ruttnig, G., Saccani, R., & Valentini, N. (2016). Cognição e ambiente são preditores do desenvolvimento motor de bebês ao longo do tempo. *Fisioterapia e Pesquisa*, 23, 1, 59-67.

- Périco, S. (2017). *Crescer brincando brincar para crescer*. Curitiba: Editora Appris.
- Piaget, J. (1951). Symbolic Play. In J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play: its role in development and evolution* (pp. 896-921). Penguin Books.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton.
- Piaget, J. (1975). A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pilatti, I., Haas, T., Sachetti, A., Fontana, C., Oliveira, S., & Schiavinato, J. (2011). Oportunidades para o desenvolvimento motor infantil em ambientes domésticos. *Revista de Atenção à Saúde*, 9, 27, 22-27.
- Pilz, E., & Schermann, L. (2007). Determinantes biológicos e ambientais no desenvolvimento neuropsicomotor em uma amostra de crianças de Canoas. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 12, 1, 181-190.
- Pinto, M. (2003). *Formação e aprendizagem no espaço lúdico*. São Paulo: Arte & Ciência Editora.
- Pinto, M. (2018). *Atividades rítmicas e expressivas em contexto de enriquecimento curricular*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Pizzo, G., Contreira, A., Rocha, F., Junior, J., & Vieira, L. (2015). Análise das affordances do ambiente domiciliar de crianças pré-escolares: um estudo em função da renda familiar. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 13, 1, 79-89.
- Reis, M., & Ramos, L. (2011). Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. *Revista Brasileira de Economia*, 65, 2, 177-205.
- Ribeiro, R., Vinolas, P., Gomes, A., & Morais, R. (2018). Relação entre práticas parentais e marcos do desenvolvimento motor no primeiro ano de vida. *Revista Pesquisa em Fisioterapia*, 8, 296-304.

Ribeiro, M. (2017). *Desempenho no teste MABC: uma revisão sistemática sobre questões de género*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Porto: Faculdade de Desporto.

Rodrigues, L., Bezerra, P., & Saraiva, L. (2005). Influência do meio (urbano e rural) no padrão de aptidão física de rapazes de Viana do Castelo, Portugal. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5, 1, 77–84.

Rodrigues, L., & Gabbard, C. (2007). Avaliação das oportunidades de estimulação motora presentes na casa familiar: projecto affordances in the home environment for motor development. In J. Barreiros, R. Cordovil, & S. Carvalheira (Eds.), *Desenvolvimento Motor da Criança* (pp. 51-60). Lisboa: Edições FMH.

Rodrigues, L., & Gabbard, C. (2009). *Assessing motor affordances in the home environment*, Saarbrücken: VDM Verlag Dr Muller.

Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 22, 2, 176-180.

Santana, R., Silva, M., Moreira, T., Lima, A., & Silva A. (2017). Fatores associados ao desenvolvimento motor de pré-escolares. *Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 28, 3, 299-308.

Santos, A. (1991). *Aspetos psicológicos da atividade Lúdica*. Lisboa: Instituto de apoio à criança.

Santos, A. (2005). Um estudo sobre brincadeira e contexto no agreste sergipano. (Dissertação de Mestrado não publicada). Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Santos, C. (2014). *Relação entre oportunidades de estimulação e desenvolvimento motor presentes no ambiente familiar e o nível socioeconómico e habilitação académica*. (Tese de Mestrado não publicada). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Santos, E., Matos, F., & Almeida V. (2009). O resgate das brincadeiras tradicionais para o ambiente escolar. *Revista Movimento & Percepção*, 10, 14, 210-221.

Santos, Q. (2015). *O envolvimento paterno em famílias de diferentes níveis socioeconômicos*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Bahia: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia.

Saracho, O. (2004). A comparison of the literacy development context of United States and Japanese families. *Early Childhood Education Journal*, 31, 4, 361-266.

Saracho, O. (2012). *An integrated play-based curriculum for young children*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group.

Saracho, O. (2017). Heoretical framework of developmental theories of play. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies e S. Wyver (Eds.). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (pp. 25-39). London: SAGE.

Schiller, F. (1795). Über die ästhetische erziehung des menschen. In Kallias. *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos-MEC.

Selltzi, C., Wrightsman, S. & Cook, S. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. São Paulo: EPU.

Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista ibero-americana da educação*, 55, 5, 1-15.

Silva, A., & Carvalhal, I. (2015). Variáveis preditoras da motricidade global e da motricidade fina de crianças do 1º CEB. In V. Lopes & C. Gonçalves (Eds.), *Estudos do Desenvolvimento motor da criança VIII* (pp. 60-65). Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.

Silva, A., Engstron, E., & Miranda, C. (2015). Fatores associados ao desenvolvimento neuropsicomotor em crianças de 6-18 meses de vida inseridas em creches públicas do

Município de João Pessoa, Paraíba, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 31, 9, 1881-1893.

Silva R. (2017). O jogo do palhaço da antiguidade a atualidade. *Revista do LUME*, 12, 63-71.

Soares, E., Flôres, F., Katzer, J., Valentini, N., Corazza, S., & Coppetti F. (2015) Análise das oportunidades de estimulação motora em ambientes domiciliares na região central do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 29, 2, 279-288.

Soares, E., Flôres, F., Piovesan, A., Corazza, S., & Coppeli, F. (2013). Avaliação das affordances presentes em diferentes tipos de residências para a promoção do desenvolvimento motor infantil. *Temas sobre desenvolvimento*, 19, 184-187.

Spence J., & Lee, R. (2003). Toward a comprehensive model of physical activity. *Journal Psychology of Sport and Exercise*, 4, 7-24.

Spencer, H. (1860). On the physiology of laughter. *Macmillan's Magazine*, 1, 395-402.

Teixeira, M., & Barroco C. (1987). *Brinquedo Português*. Lisboa: Bertrand Editora.

Ten, A., & Marín C. (2008). *Jogar para educar – propostas para brincar sem violência*. Porto: Porto Editora.

Tolomei, B. (2017). A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. *Revista Científica em Educação a Distância*, 7, 2, 145-156.

UNICEF (2004). *A convenção sobre os direitos da criança*. www.unicef.pt/docs/pdf_publicações/convenção_direitos_criança2004.pdf, consultado em 20 de março de 2019.

Vaz, J. (2014). *Jogos e brinquedos tradicionais: análise intergeracional*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Volpato, G. (2017). *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*. São Paulo: UNESC.

Wallon, H. (1979). *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes.

Walker, S., Wachs, T., Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G., Pollitt, E., & Carter, J. (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet*, 369, 145-157.

Waksman, D. & Harada, M., (2005). Escolha de brinquedos seguros e o desenvolvimento infantil. *Revista Paulista de Pediatria*, 23, 1, 41-48.

Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vége Universidade.

Wallon, H. (1981). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

Zajonz, R., Müller, A., & Valentini, N. (2008). A influência de fatores ambientais no desempenho motor e social de crianças da periferia de porto alegre. *Revista da Educação Física*, 19, 2, 159-171.

Zats, S., Zats, A., & Halaban, S. (2006). *Brinca comigo*. São Paulo: Marco Zero Editora.

ANEXOS

Portugal a Brincar: Brincar de crianças portuguesas até aos 10 anos - 2018.

Um dos seus filhos tem menos de 10 anos de idade? Participe!

Este inquérito pretende compreender aspetos essenciais associados à forma como as crianças portuguesas brincam hoje. Queremos saber quanto tempo é que o seu filho(a) brinca por dia, com quem brinca ou que tipo de brincadeiras prefere.

Se é pai, mãe ou cuidador(a) de uma criança que tenha até 10 anos, agradecemos que colabore neste inquérito. A sua participação, além de importante, é anónima. As respostas são confidenciais. Deverá responder a todas as perguntas do questionário. Note que apenas pretendemos a sua opinião, contando com a sua honestidade.

Obrigado!

Inquérito e estudo realizado no âmbito do Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra (ESE-IPC).

Iniciativa desenvolvida em parceria com o Instituto de Apoio à Criança (Setor de Atividade Lúdica) e o Estrelas & Ouriços.

Nota de Privacidade. Este inquérito é anónimo. A resposta ao inquérito não contém nenhuma informação identificativa a seu respeito (nome, etc.) pois nenhuma pergunta o pede expressamente. Como o inquérito não utiliza um código identificativo de quem responde, não é possível relacionar as respostas com a sua identidade. Assim, não receberá nenhuma comunicação não solicitada que tenha como origem qualquer informação dada por si. Os dados obtidos são geridos e analisados pela ESE-IPC e seus parceiros, não serão cedidos a outra instituição, nem utilizados para outro fim que não a realização do estudo científico.

- Coordenador: Rui Mendes

Parte I – Caracterização Sociodemográfica

1. Idade? _____ anos

2. Género:

- Masculino
 Feminino

3. Nível completo de escolaridade mais elevado?

- Sem escolaridade
 1.º Ciclo (4.º ano)
 2.º Ciclo (6.º ano)
 3.º Ciclo (9.º ano)
 Ensino Secundário (12.º ano)
 Ensino Superior (Bacharelato/Licenciatura)
 Ensino Superior (Mestrado)
 Ensino Superior (Doutoramento)

4. Estado civil?

- Casado/a
- União de facto
- Solteiro/a
- Divorciado/a
- Viúvo/a

5. Rendimento mensal líquido do seu agregado familiar?

- 500€ ou menos
- De 501€ a 1000€
- De 1001€ a 1500€
- De 1501€ a 2000€
- De 2001€ a 2500€
- 3001€ ou mais

6. Tipo de habitação?

- Apartamento
- Moradia/vivenda

7. Quantos adultos vivem na habitação?

- 1 adulto
- 2 adultos
- 3 adultos
- 4 adultos
- 5 ou mais adultos

8. Além do(a) seu(ua) filho(a) mais novo(a), quantos menores (<de 18 anos) vivem na habitação?

- 1 menor
- 2 menores
- 3 menores
- 4 menores
- 5 ou mais menores

9. Concelho onde reside: _____

10. Número de filhos (as)? _____ filhos(as)

11. Idade do(a) seu(ua) filho(a) mais novo(a)? _____ anos

Parte II

Como, onde, quanto, quando, com quem... BRINCA o(a) seu (a) filho(a) mais NOVO(a)?
 A partir de agora vamos abordar o brincar, as brincadeiras e os brinquedos utilizados pelo(a) seu(ua) filho(a). Caso tenha mais do que um filho, responda sempre com base no MAIS NOVO.
 Com base nas várias opções de resposta, responda sempre e apenas a UMA (a que considera mais adequada e relevante).

**12. Qual a frase que faz mais sentido para si?
 “Brincar é importante porque ...”**

- Mantém a criança ocupada
- Ensina a criança a ser competitiva
- A criança precisa de se divertir
- Ajuda a criança na socialização
- Auxilia a criança no desenvolvimento motor e físico

13. Em média, quanto tempo brinca o seu filho por dia?

- 1 hora ou menos
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- De 3 a 4 horas
- De 4 a 5 horas
- 5 ou mais horas

14. Qual o tempo médio ideal para uma criança com a idade do seu filho brincar?

- 1 hora ou menos
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- De 3 a 4 horas
- De 4 a 5 horas
- 5 ou mais horas

15. Onde o seu filho brinca a maior parte do tempo?

- Em casa
- Na escola
- No parque infantil
- Na rua
- No centro de atividades livres (ATL)
- Na casa dos avós
- Casa e escola

16. Em que local gostaria que o seu filho brincasse mais tempo?

- Em casa
- Na escola
- No parque infantil
- Na rua
- No centro de atividades livres (ATL)
- Na casa dos avós
- Casa de outras crianças
- Local onde se sintam bem

17. Com quem mais brinca habitualmente o seu filho?

- Crianças da mesma idade
- Crianças de outras idades
- Animais de estimação
- Outros adultos
- Irmão (a)
- Amigos imaginários
- Sozinho
- Mãe
- Pai
- Mãe e pai (brincam em simultâneo com o filho)

18. Costuma brincar com o seu filho?

- Sim
- Não

19. Num dia útil da semana quanto tempo médio brinca com o seu filho?

- 1 hora ou menos
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- De 3 a 4 horas
- De 4 a 5 horas
- 5 ou mais horas
- Não brinca com o filho

20. Num dia de fim de semana quanto tempo médio brinca com o seu filho?

- 1 hora ou menos
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas

- De 3 a 4 horas
- De 4 a 5 horas
- 5 ou mais horas
- Não brinca com o filho

21. Quanto tempo por dia gostaria de brincar com o seu filho?

- 1 hora ou menos
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- De 3 a 4 horas
- De 4 a 5 horas
- 5 ou mais horas

22. Quando o seu filho está a brincar, o que prefere que ele aprenda?

- Conteúdos escolares
- Valores éticos e de civismo
- Relacionar-se com os outros
- Regras de brincadeiras ou do jogo
- Que apenas se divirta
- Desenvolver competências (criatividade, de exploração...)
- Todas as anteriores

23. O que é imprescindível para o seu filho brincar?

- Brinquedos
- Espaço adequado
- Outras crianças
- Aparelhos eletrónicos
- Supervisão de um adulto
- Nada, apenas tempo
- Todas as anteriores

24. O seu filho brinca na escola?

- Sim
- Não
- O meu filho não frequenta a escola

25. Qual o tempo que o seu filho brinca na escola?

- Apenas durante o recreio
- Todos os dias, durante parte do horário das aulas, promovido pelo educador/professor

- Algumas vezes por semana, durante parte do horário das aulas, promovido pelo educador/professor
- Todos os dias, a tempo inteiro, tendo em conta a sua baixa idade
- Não brinca
- Não sei
- O meu filho não frequenta a escola

26. Como se sente quando o seu filho chega sujo da escola porque brincou no exterior?

- Não gosto e acho que a escola deveria melhorar a higiene e apresentação das crianças
- Acredito que faltou supervisão para evitar que o meu filho se sujasse
- Gosto, pois considero que a sujidade é um sinal de que o meu filho brincou
- Fico indiferente
- O meu filho não frequenta a escola/Não brinca

27. Considera que a escola do seu filho possui brinquedos suficientes para ele aprender e se desenvolver?

- Sim
- Não
- Não sei
- O meu filho não frequenta a escola

28. Quais os principais tipos de brinquedos que a escola do seu filho tem?

- Brinquedos de parque infantil (escorrega, baloiço...)
- Brinquedos de faz-de-conta (carrinhos, bonecas...)
- Jogos educativos
- Brinquedos eletrónicos
- Brinquedos de construção (legos e puzzles)
- Não sei
- Brinquedos Lúdico Desportivos (cordas, bolas...)
- Vários dos anteriores
- Não tem brinquedos, apenas espaços livres

29. Indique a quantidade de brinquedos que o seu filho recebeu no ano passado

- Nenhum
- 5 ou menos
- 6 a 10 brinquedos
- 10 a 15 brinquedos
- Mais de 15 brinquedos
- Não sei

30. Indique quem oferece mais brinquedos ao seu filho.

- Pai
- Mãe
- Avós
- Outros familiares
- Amigos
- Familiares e Amigos (igual quantidade)

31. Com que frequência dá brinquedos como presente ao seu filho?

- Nunca
- Semanalmente
- Mensalmente
- Trimestralmente
- Semestralmente
- Anualmente
- Apenas em datas comemorativas

32. O que mais o atrai quando compra um brinquedo?

- O preço
- A qualidade do brinquedo
- A funcionalidade do brinquedo
- A imagem e estética do brinquedo
- Gosto pessoal e diversão da criança

33. Onde compra mais vezes mais brinquedos para o seu filho?

- Na internet
- Em lojas da especialidade
- Em grandes superfícies comerciais
- Comércio local (papelarias...)
- Lojas em 2ºmão
- Em qualquer uma das opções consoante o brinquedo

34. Com que tipo de brinquedo acha que o seu filho aprende mais?

- Brinquedos educativos
- Brinquedos eletrónicos
- Brinquedos que ele mesmo faz
- Brinquedos de faz-de-conta
- Todos
- Brinquedos que promovam a atividade física

35. Com que frequência doa brinquedos do seu filho?

- Não faço doações
- 1 vez por ano
- 2 vezes por ano
- 3 vezes por ano
- Mais de 3 vezes por ano

36. O seu filho é informado das doações?

- Sim
- Não
- Não faz doações

37. O seu filho consente essas doações?

- Sim
- Não
- Não faz doações

38. Qual a relação entre os brinquedos eletrónicos e não eletrónicos do seu filho?

- Ele tem os dois tipos em proporções muito semelhantes
- Ele tem mais brinquedos não eletrónicos
- Ele tem mais brinquedos eletrónicos
- Ele tem apenas brinquedos não eletrónicos
- Ele tem apenas brinquedos eletrónicos

39. O seu filho utiliza smartphones ou tablets para brincar?

- Sim
- Não

40. A quem pertencem os smartphones ou tablets que seu filho utiliza?

- Ele utiliza o seu próprio aparelho
- Ele utiliza o meu aparelho
- Ele utiliza o aparelho de outra pessoa
- A criança não utiliza as tecnologias acima mencionadas

41. Quantas aplicações específicas para brincar tem o seu filho no smartphone ou tablet?

- De 1 a 3
- De 4 a 6
- De 7 a 9
- 10 ou mais
- A criança não utiliza as tecnologias mencionadas

42. Quanto tempo o seu filho passa por dia no smartphone ou tablet?

- 1 hora ou menos
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- De 3 a 4 horas
- De 4 a 5 horas
- 5 ou mais horas
- A criança não utiliza as tecnologias acima mencionadas

43. O seu filho utiliza videojogos para brincar?

- Sim
- Não

44. Quanto tempo em média por dia o seu filho joga videojogos?

- 1 hora ou menos
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- De 3 a 4 horas
- De 4 a 5 horas
- 5 ou mais horas
- Não joga Videojogos

45. Ele joga todos os dias videojogos?

- Não, só joga pontualmente
- Não, só joga ao fim de semana
- Sim, joga todos os dias
- Não joga videojogos

46. Quanto tempo por dia o seu filho vê televisão?

- 1 hora ou menos
- De 1 a 2 horas
- De 2 a 3 horas
- De 3 a 4 horas
- De 4 a 5 horas
- 5 ou mais horas
- Não vê televisão

47. O seu filho brinca alguma brincadeira ou jogo tradicional português?

- Não
- Sim, mas raramente brinca

- Sim, brinca ao menos uma vez por mês
- Sim, brinca ao menos uma vez por semana
- Sim, brinca todos os dias

48. Já ensinou alguma brincadeira ou jogo tradicional português da sua infância ao seu filho?

- Sim
- Não
- Não, ele ainda é muito novo para esse tipo de brincadeira ou jogo

49. Quem é o principal responsável por proporcionar brincadeiras para o seu filho?

- Mãe
- Pai
- Mãe e Pai (brincam em simultâneo com o filho)
- Irmão(a)
- Professor
- O meu próprio filho aproveitando a sua autonomia
- Avós
- Amigos
- Todos em igual proporção
- Pais e outros familiares (Irmãos, avós, tios)
- Outros familiares (Tios, Primos)

50. Qual o tipo de jogos e brincadeiras que o seu filho prefere?

- Brincadeiras de faz-de-conta
- Brincadeiras de pintura ou desenho
- Jogos e brincadeiras ao ar livre
- Jogos eletrónicos
- Brincadeiras de construção
- Não tem preferência por um tipo de jogos e brincadeiras
- Ler livros e ouvir histórias
- Brincadeiras Lúdico-Desportivas

51. Que tipo de jogo ou brincadeira prefere brincar com ele?

- Jogos e brincadeiras tradicionais
- Jogos e brincadeiras competitivas
- Jogos de tabuleiro
- Brincadeiras de faz-de-conta
- Brincadeiras de pintura ou desenho

- Jogos e brincadeiras ao ar livre
- Jogos eletrônicos
- Brincadeiras de construção
- Brincadeiras Lúdico-Desportivas
- Sem preferência, respeita o gosto da criança

52. Tem em casa algum livro, guia ou aplicativo que ensina jogos ou brincadeiras para crianças com a idade do seu filho?

- Sim
- Não

53. O seu filho já lhe ensinou alguma brincadeira?

- Sim
- Não